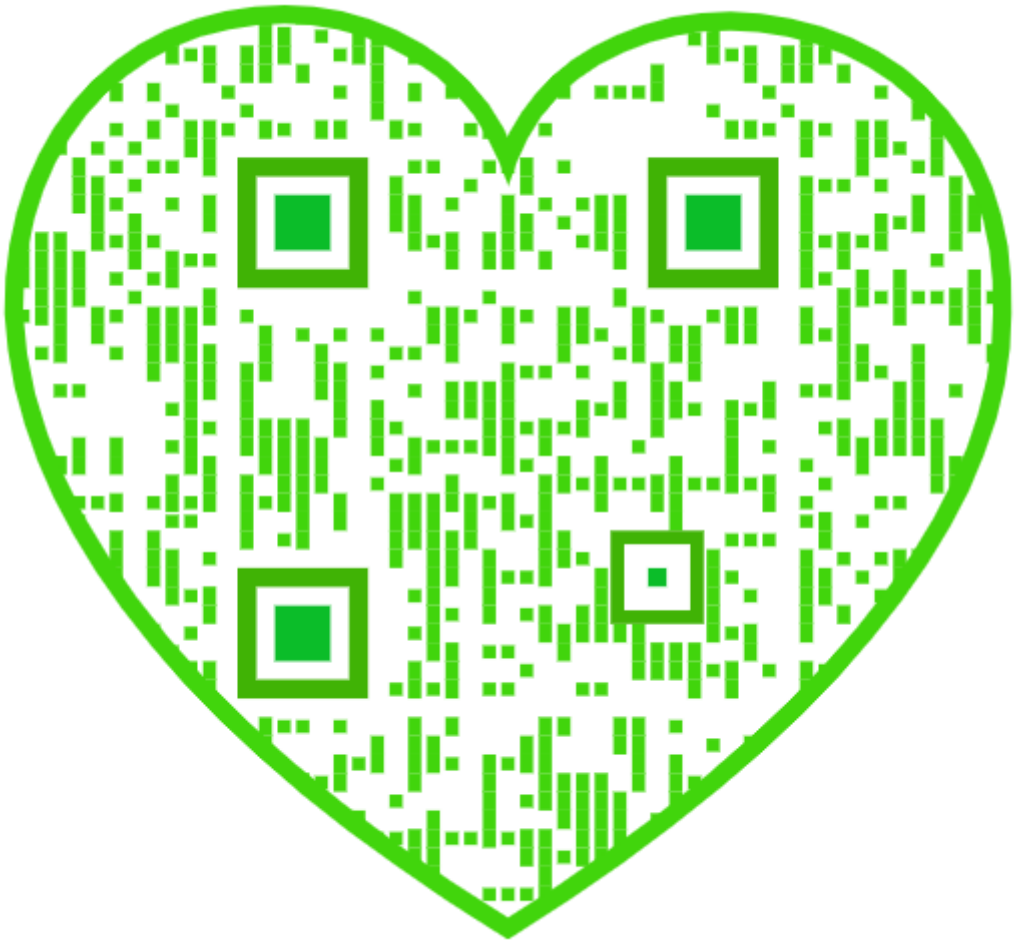
Alfa-nieuws. Jaargang 9

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 9. Coutinho, Bussum 2006

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200601_01/colofon.php

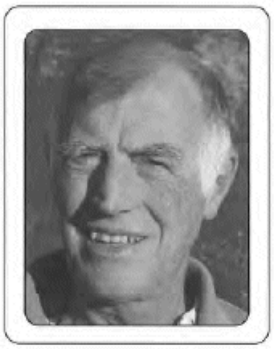
Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



[Nummer 1]

Geen woorden



In memoriam
Jos Ruijs (1940-2005)

In de nacht van 5 op 6 november jl. is Jos Ruijs onverwacht en plotseling overleden aan een hartstilstand. Jos kan met recht een pionier genoemd worden op het gebied van alfabetisering voor autochtone volwassenen.

Hij begon zijn onderwijsloopbaan als 19-jarige onderwijzer in de arbeiderswijk De Bartjes in Den Bosch. Hij ontdekte daar al snel dat analfabetisme eerder sociaal dan genetisch bepaald is. Die ervaringen hebben hem ongetwijfeld gemotiveerd om later als neerlandicus les te gaan geven op de pabo. Proberen te voorkomen vond hij beter dan genezen; investeren in de kinderen betekende mogelijk het doorbreken van de vicieuze cirkel.

In het Welzijnsproject-Oost in Den Bosch werd Jos rond 1975 gevraagd om een methodiek te ontwikkelen voor het geven van lessen aan analfabeten. Het was de tijd van Paolo Freire en de sociale revolutie in Zuid-Amerika. Dat inspireerde hem bij het ontwikkelen van zijn methodiek, waarin hij nieuwe opvattingen over (leren) lezen vanuit hersenonderzoek en de psycholinguïstiek, en technieken vanuit de hulpverlening integreerde.

In 1981 besloot Jos op provinciaal niveau te gaan werken aan de ondersteuning van het alfabetiseringswerk in Brabant. Vanuit deze provinciale setting maakte hij deel uit van een landelijk overleg, dat in samenwerking met SVE (het huidige Cinop) geschikte materialen en methodieken ontwikkelde en docenten trainde.

Volgens Jos was het op latere leeftijd leren lezen en vooral schrijven een bijna onmogelijke opgave, die alleen zinvol was als het eraan bijdroeg mensen volwaardiger aan de maatschappij te laten deelnemen. Elke les en alles in die les moest ertoe bijdragen dat mensen een beter gevoel over zichzelf zouden krijgen. Zonder emancipatie had het leren lezen of schrijven volgens hem weinig zin. Leren is veranderen. Voor hem was er in die zin ook geen verschil tussen het leerproces van analfabeten of hun docenten. Je eigen drempels leren zien en hulp mobiliseren om

eroverheen te komen, dat is leren. Vanuit deze visie heeft hij bij het ontstaan van de basiseducatie in Nederland ook het urgentieprogramma Nederlands als Moedertaal ontwikkeld.

De laatste jaren heeft hij veel energie gestoken in het ontwikkelen van computerprogramma's voor laaggeletterden om te oefenen in lees- en schrijfvaardigheid, zoals Alfabeter Lezen en later Alfabeter Schrijven, waarbij hij verantwoordelijk was voor de inhoud en de didactiek

Diverse keren is hij gevraagd om alfabetiseringsprojecten in het buitenland te ondersteunen of te evalueren, zoals op de Antillen, in Suriname en in Congo. In Afrika liep hij daarbij vier jaar geleden een zeer zware malaria op. Dit betekende het begin van een langzaam verslechterende gezondheid. Hij kreeg last van hartritmestoornissen en duizeligheid.

In de nacht van 5 op 6 november is hij gestorven aan een acute hartstilstand. Met hem verliest het alfabetiseringswerk in Nederland en Vlaanderen een geëngageerde voortrekker en een deskundige vraagbaak.

ANITA MIDDEL EN PIETER DE GRAAF

Onder de loep

‘Kijken is goed! Luisteren gaat je hoofd niet in’
Woorden leren met Taalklas.nl
Wilma Verhoeks/Mondriaan onderwijsgroep, Den Haag

Educatieve televisieprogramma's bieden onder andere tweede-taalprogramma's aan voor leerders die thuis willen studeren. Maar leren ze daar wel wat van? En leren ze er meer van als ze begeleiding van een docent krijgen? Dat vroeg Wilma Verhoeks, stafmedewerker bij de Mondriaan onderwijsgroep, zich af. Zij onderzocht het leereffect van Taalklas.nl in het kader van haar afstuderen als NT2-expert, Communicatie en Cultuur aan de Universiteit van Tilburg. Jeanne Kurvers begeleidde haar.

Het onderwijs aan volwassen anderstaligen staat voor grote veranderingen: nieuwkomers en oudkomers moeten inburgeringsexamens afleggen en veel migranten zullen zelf een cursus moeten regelen en betalen. ROC's zullen diverse leerroutes aanbieden tegen concurrerende prijzen en de inhoud moet aansluiten bij de doelen van de leerders (opvoeding of werk bijvoorbeeld). Instellingen kunnen hierop inspelen met bijvoorbeeld buitenschoolse leermogelijkheden en multimediale leermiddelen.

Daarvoor wil je echter meer weten over het leereffect van multimedia en hoe je die kunt inzetten, vooral als het gaat om de zwakste leerders, de analfabeten en de langzaamlerende laagopgeleide tweede-taalleerders. En daar wordt nu juist weinig onderzoek naar verricht. Door mijn werk bij de Mondriaan onderwijsgroep in Den Haag had ik de mogelijkheid een onderzoek te doen naar Taalklas.nl, een ETV-programma dat speciaal voor deze doelgroep ontwikkeld is. Is Taalklas.nl doelmatig? Leren de deelnemers nieuwe woorden als ze zelfstandig met Taalklas.nl werken? En boeken leerders meer winst wanneer ze begeleiding krijgen van een docent? Die vragen stonden centraal in mijn onderzoek. Daarvoor heb ik, naast een literatuurstudie, een analyse van Taalklas.nl gemaakt en een experiment uitgevoerd: een groep heeft onbegeleid en een groep heeft begeleid met Taalklas.nl gewerkt.

Taalklas.nl

Met ETV wordt veelal een ‘multimediamix’ bedoeld, die kan bestaan uit radioen televisie-uitzendingen, lesmateriaal op beeld- en/of geluidsdragers, een website met informatie en oefeningen, lesbrieven, werkboeken, docentenhandleidingen, bijeenkomsten en groepslessen. Dit concept wordt over de hele wereld toegepast.

In Nederland maakt Educatieve Televisie Nederland (www.etv.nl) dergelijke programma's. Een van die programma's is Taalklas.nl, dat bestaat uit twaalf tv-afleveringen van elk 25 minuten en 221 computeroefeningen. Taalklas.nl is zeer populair, veel mensen loggen in op de website. De televisieafleveringen worden door de regionale omroep uitgezonden, maar zijn ook op video verkrijgbaar (en in de toekomst ook op internet te bekijken via www.taalklas.nl). In het ideale geval kijkt

een leerder naar de televisie en maakt de oefeningen op internet. Het programma kan zelfstandig thuis worden gebruikt, maar ook in een lessituatie. Een docent krijgt in de docentenhandleiding tips voor aanvullende spreekoefeningen. Het programma is bedoeld voor beginnende, langzaamlerende laagopgeleide volwassen anderstaligen, vaak aangeduid als KSE-1-deelnemers. Het programma Taalklas.nl richt zich op leerders met een NT2-niveau onder A1 (Council of Europe, 2001). Het belangrijkste doel is woordenschatverwerving. Nevendoelen zijn het leren omgaan met de computer en met internet. In de analyse is gekeken in hoeverre relevante uitgangspunten voor

woordenschatverwerving in het programma gerealiseerd worden. Het gaat om criteria als de selectie van woorden, de fasen van het woordenschatonderwijs, gebruik van zinvolle contexten, de opbouw van receptief naar productief, gebruik van woordleerstrategieën en herhalingen, activeren van de deelnemer en het bieden van structuur.

De televisieafleveringen hebben de vorm van een les met tv-cursisten, die als rolmodel functioneren. Kijkers kunnen zich hierin herkennen en actief meedoen. De thema's (bijvoorbeeld het huis, mijn lichaam, eten en drinken, het weer of familie) sluiten aan bij het dagelijks leven.

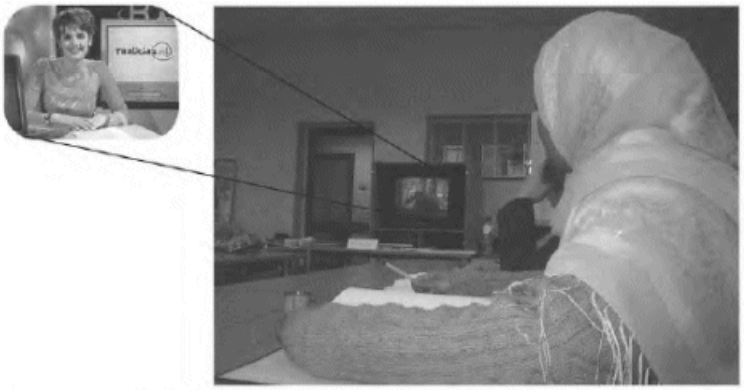
Woordenschatonderwijs

In Taalklas.nl worden 369 woorden en 100 getallen expliciet aangeleerd. Van deze 369 woorden behoren er 246 tot de hoogfrequente woorden, de meeste andere woorden komen voor in de woordenlijst sociale redzaamheid van Coumou et al. (1987). Incidenteel worden er natuurlijk meer woorden aangeboden. Voor dit niveau heb je ongeveer duizend woorden nodig. Taalklas.nl is dus een stap in de richting van niveau A1.

De vormgeving van televisieprogramma en website is duidelijk: het beeld ondersteunt de inhoud en de meeste foto s op de website verbeelden de woordbetekenis goed. Ook de instructies zijn duidelijk. Leren omgaan met de computer en internet lijken haalbare doelen. Het is jammer dat op internet een handleiding voor de deelnemer ontbreekt. Toch zou het handig zijn bijvoorbeeld het wachtwoord en inlognummer, de doelen, de woordenlijst en de buitenschoolse opdrachten ook op papier te hebben.

Aan de uitgangspunten voor woordenschatonderwijs voldoet Taalklas.nl deels. Zo kunnen de vier fasen voor het woordenschatonderwijs (voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren) met het programma worden doorlopen. De toetsing bestaat uit zelfbeoordeling per thema; toetsen voor meerdere thema's of een eindtoets over het geheel ontbreken. Het grote voordeel is dat de internetoefeningen onafhankelijk van tijd en plaats kunnen worden gemaakt en dat er direct feedback wordt gegeven.

Taalklas.nl lijkt voor zowel deelnemers in een lessituatie als voor zelfstandig thuislerende deelnemers aantrekkelijk en laagdrempelig. Door het programma in een lessituatie te gebruiken kan het worden aangevuld met aspecten die de televisie en de internetoefeningen niet (kunnen) bieden.



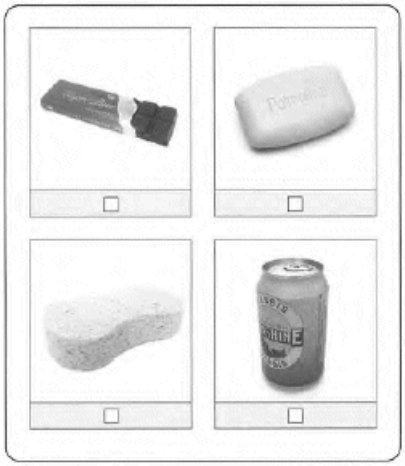
Het experiment: Taalklas.nl onbegeleid en begeleid

Om na te gaan wat de doelgroep leert van het programma zijn langzaamlerende laagopgeleide tweede-taalleerders geselecteerd. Zij waren net begonnen aan een inburgeringstraject en hadden verder geen contact met Nederlanders. Twee groepen, een begeleide groep van acht deelnemers en een onbegeleide groep van tien deelnemers, hebben ongeveer 270 minuten met twee thema's uit Taalklas.nl gewerkt. De groepen waren vergelijkbaar wat betreft verblijfsduur (gemiddeld negen maanden), aantal onderwijsjaren in het land van herkomst (gemiddeld vier jaar) en leeftijd (gemiddeld 32 jaar). Ik heb een productieve en receptieve woordenschattoets gemaakt. Deze toetsen zijn zowel voor de start van het experiment als na het experiment afgenomen. Daarnaast hebben de docent en ik tijdens het experiment de leerders geobserveerd. Na afloop zijn gesprekken gevoerd met de deelnemers en de docent om hun ervaringen te horen. Voor de start kregen allebei de groepen instructie over het werken met de internetoefeningen. Voor de onbegeleide groep is zoveel mogelijk een situatie van een zelfstandige thuisleerder gecreëerd: werken in eigen tempo en op eigen wijze, geen contact met anderen. De begeleide groep kreeg hulp van de

docent. In die groep werden de televisieafleveringen gezamenlijk bekeken, werd voorkennis geactiveerd en werden oefeningen herhaald. Daarnaast zijn in de begeleide groep extra spreekoefeningen aangeboden, die in tweetallen en in rollenspellen zijn geoefend.

Deelnemers leren woorden met Taalklas.nl

Zowel in de voortoets als in de natoets kregen de cursisten dertig woorden, vijftien receptief en vijftien productief, die willekeurig geselecteerd waren uit de 76 woorden in de twee behandelde thema's. Uit vergelijking van het resultaat van de voor- en natoets blijkt dat beide groepen zowel receptief als productief na ongeveer vier uur Taalklas.nl significant vooruit zijn gegaan (zie tabel 1). In totaal hebben de groepen in die tijd gemiddeld meer dan zes woorden bijgeleerd. Op één cursist uit de onbegeleide groep na zijn alle cursisten vooruitgegaan, variërend van één tot vijftien woorden. De groep die is begeleid door een docent is significant meer vooruitgegaan op de productieve woordenschattoets. Op de receptieve toets is het verschil niet significant. De begeleide groep heeft overigens per thema een uur extra voor spreekoefeningen gekregen. Dat lijkt vooral effect gehad te hebben op de productieve beheersing. In de gesprekken achteraf vertelden de deelnemers dat zij veel hebben geleerd. Dat ze hebben leren werken met de computer en internet noemen ze zelf als een belangrijk leereffect. Opvallend was ook dat de deelnemers uit de begeleide groep bij de productieve toets niet alleen het doelwoord noemden, maar antwoord gaven in de hele zinnen die ze hadden geoefend in de les. Alle deelnemers vonden de combinatie van het kijken naar de televisie en het maken van de computeroefeningen een aantrekkelijke manier van leren. Ze deden zeer actief en enthousiast mee met de televisielessen en vonden het leuk als ze een antwoord goed hadden. Ook maakten ze de computeroefeningen met grote concentratie en plezier. Ze waren zichtbaar trots op het feit dat ze met het programma konden werken en resultaat boekten. Verschillende deelnemers gaven aan door te willen gaan met Taalklas.nl.



Voorbeeld receptieve toets: *doelwoord is zeep, afleider is blik, gelijke betekenis is spons, gelijke klank is reep.*

Betekenis voor de lespraktijk

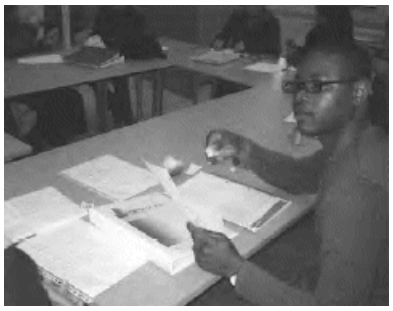
De uitkomsten pleiten ervoor Taalklas.nl aan te bieden aan de zogenoemde KSE-1-deelnemer. Zo weten mensen de weg te vinden naar de ETV-programma's,

Tabel 1. ***Gemiddelde scores op de voortoets en leerwinst per groep***

Groep	**Voortoets receptief**	**Voortoets productief**	**Leerwinstreceptief**	**Leerwinst productief**	**Totale leerwinst**
Onbegeleid	10,63	6,0	1,63	2,75	4,38
Begeleid	9,0	4,0	2,6	5,6	8,2
Gemiddelde twee groepen	9,72	4,89	2,17	4,33	6,5

die ze kunnen gebruiken voor verdere taalverwerving en taalonderhoud. Zowel voor de thuislerende deelnemer als voor een lessituatie lijkt het noodzakelijk een introductie op het programma aan te bieden waarin geleerd wordt om te gaan met de computer en het programma. Een efficiënte manier van aanbieden binnen een lessituatie lijkt de volgende: bied een introductie aan waarbij de benodigde tijd individueel zal verschillen; laat vervolgens de televisieafleveringen thuis of in een ruimte op school bekijken en laat de internetoefeningen thuis of in het open leercentrum maken. In de groep kan dan datgene worden gedaan waar interactie voor nodig is: spreekoefeningen en deelnemers activeren de taal ook buiten de school te gebruiken.

De docent zal wel in de gaten moeten houden of het zelfstandig deel thuis goed gaat en zo nodig hier ook in de klas nog eens aandacht aan moeten besteden. Voor een enkeling en waarschijnlijk ook voor analfabeten zal gelden dat dit model niet werkt. Zij zullen ook bij het maken van de internetoefeningen de hulp van de docent (of instructeur) nodig blijven hebben. Dat moet individueel bekeken worden, want in de groep was een zeer gemotiveerde vrouw die zich zelf had leren lezen en schrijven. En ook zij kon na



een tijdje zelfstandig werken met de computeroefeningen.

Tot slot

Volgens mij moet er veel meer onderzoek gedaan worden naar woordenschatverwerving en onderwijs ten behoeve van langzaamlerende laagopgeleide tweede-taalleerders. Het blijkt dat we nog erg weinig weten over deze groep. Bijvoorbeeld: hoeveel woorden kunnen deze leerders ongeveer leren in een bepaalde tijd? Ik heb ook gesuggereerd Taalklas.nl uit te breiden met een werkboek, een uitgebreidere docentenhandleiding en een ‘partnerguide’ om de omgeving bij het taalleren te betrekken. De filmpjes zouden ook realistischer moeten zijn, waardoor er een relatie gelegd kan worden met doelen Kennis van de Nederlandse samenleving. Taalklas.nl werkt aan een beperkte woordenschat en niet aan andere vaardigheden. Ik beveel dan ook aan om Taalklas.nl uit te breiden

tot een compleet programma om tot NT2-niveau A1 te komen. Er zijn namelijk niet zo veel andere multimediale leermiddelen voor deze doelgroep. En zoals een deelnemer het tijdens de groepsgesprekken verwoordde: ‘Kijken is goed. Luisteren gaat je hoofd niet in.’

Informatie over ETV: www.etv.nl.
Voor Taalklas.nl: www.taalklas.nl.

Literatuur

W. Coumou et al. (1987), *Over de drempel naar sociale redzaamheid. Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs Nederlands aan volwassen buitenlanders*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.

Council of Europe (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment* (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.

W. Verhoeks-van der Laar, Kijken is goed. Luisteren gaatje hoofd niet in. Doctoraalscriptie, Universiteit van Tilburg.

Signalementen

Stiepnieuws 2006

De Stiep Educatief Oranjelaan 16,3235 SV Rockanje, telefoon/fax 0181-404782, www.stiep-educatief.nl, e-mail bestel@stiep-educatief.nl

Nieuw thema: gedichten

Voorjaar 2006. Iedereen is blij dat de zon weer schijnt, de vogels zingen, de bomen staan in bloei. Kortom, de juiste stemming om gedichten te schrijven.

Voorbeelden

Met name gedichten zijn geschikt om op een speelse manier met taal om te gaan. Alle vormen en soorten zijn geschikt.

Vaste vorm

Houden u en uw cursisten meer van een vaste vorm? Schrijf dan elfjes, een haiku of limerick (rijmschema AABBA). In de rubriek ‘Uit eigen pen’ staat al een aantal elfjes van cursisten over ‘school’. U kunt ze ter voorbereiding met elkaar lezen: http://www.stiep-educatief.nl/leren.html.

- Leren,
- Op school,
- In de klas,
- Rekenen, taal en lezen,
- Knap.

Haiku

Wat dacht u van deze haiku (een kort gedicht met een grappige wending; het bestaat uit drie regels van respectievelijk vijf, zeven en vijf lettergrepen)?

> Een zwoele avond.
> Lippenstift op het wijnglas.
> Hoe was toch je naam?

Meer vrijheid?

Schrijf dan kijkgedichten of koldergedichten, zoals dit kijkgedicht uit de bundel *Het wateren het wad*.

Onbespoten

Natuurlijk wordt weer een van de inzendingen beloond met een makkelijk lezen boek van De Stiep Educatief.

Hulp nodig?

Wij hebben de volgende materialen voor u als ondersteuning:

Het water en het wad; 16 kijkgedichten	€ 7,50
Lesbrieven *Woord in beeld* 1 t/m 4	€ 7,00
De lesbrief *Kijk op... taalgrappen*, per 10	€ 5,00
Docentenhandleiding bij *Spinrag en storm*	€ 1,70
Docentenhandleiding bij *Kolderwerk*	€ 1,70

Tips

In deze materialen vindt u diverse tips, voorbeelden en werkvormen om het schrijfproces op gang te brengen en te ondersteunen. Wat dacht u van een taalrondje? Daarin laat u een vel papier rondgaan. Iedere deelnemer schrijft een zin of een woord op. Zo ontstaat een komisch, serieus, onzin- enzovoort gedicht.

Maak een gedicht waarin in iedere zin een kleur, een dier, een gevoel genoemd wordt.

Een alfabetgedicht. Bedenk met zoveel mogelijk letters een woord, bijvoorbeeld een dier. Maak met elk woord een zinnetje.

Bestel en schrijf

Bent u geïnspireerd geraakt door de voorbeelden? Bestel de materialen* dan via tel/faxnummer 0181-404782 of via bestel@stiep-educatief.nl en ga aan de slag.

* Bent u in het bezit van de map lezen bij *Alfabeter*, dan hebt u de lesbrieven en de docentenhandleidingen al.

Mail de verhalen uiterlijk 30 april 2006 naar bestel@stiepeducatief.nl. Zet overal duidelijk de naam van de cursist en het (ROC-)adres bij en geef ook aan of de naam wel of niet op de site genoemd mag worden.

Veel lees- en schrijfplezier!
De Stiep Educatief

Voor meer informatie over Stiep-uitgaven www.stiep-educatief.nl.
Wilt u Stiepnieuws niet meer of (ook) op een ander adres ontvangen, mail dan naar bestel@stiep-educatief.nl.

Uit het veld

Een alfabetiseringsproject in het kader van ouderparticipatie
Alle ouders doen mee
Elleke Radstake/CED-groep, Rotterdam

In Rotterdam wordt door het Omega-team van de CED-groep (Centrum Educatieve Dienstverlening) aan een cursus ouderbetrokkenheid gewerkt waarin tevens lees- en schrijfvaardigheid van de deelnemers ontwikkeld wordt. De cursus is opgezet voor zowel allochtone als autochtone ouders. Inmiddels zijn de eerste ervaringen opgedaan in een pilot. Op 8 september 2005 ontving dit project een van de vier nationale alfabetiseringsprijzen (zie Alfa-*nieuws* 8.4).

De aanleiding

Vrijdagmorgen, half negen.

Shekif (of Pietje) staat op het schoolplein. De schooldeuren gaan zo dadelijk open. De laatste schooldag van de week. Shekif (of Pietje) heeft er wel zin in. Hij vindt school wel leuk. De juf is aardig. Hij heeft veel lol met zijn vrienden.

Gewoonlijk.

Maar vandaag even niet.

Want hoe hij ook om zich heen kijkt:

er is niemand van zijn klas.

Raar toch?

De schooldeuren gaan open. De kinderen drommen erdoorheen. Ook Shekif (of Pietje).

Maar bij de deur houdt meester Bas hem tegen. ‘Hé, Shekif (of Pietje). Wat doe jij nou hier?’

Shekif (Pietje) kijkt verbaasd. Wat hij hier nou doet? Nou gewoon, hij gaat naar school.

‘Ah joh, je hebt vandaag geen school. Juf Ans heeft toch ADV!’

‘ADV?’

‘Je hebt toch een briefje meegekregen? Heeft jouw moeder dat niet gelezen?’

Werkbezoek van H.K.H. Prinses Laurentien aan de pilotgroep

Shekif (of Pietje) voelt zich plotseling heel dom. Dat komt ook wel omdat de kinderen om hem heen beginnen te lachen. Het lachen wordt steeds luider. Het gaat door tot het laatste kind in de school verdwenen is. Dan wordt alles stil in Shekif (of Pietje). Heel stil.

Thea, docente bij het ROC Zadkine, heeft dit kleine voorval gezien. Toevallig heeft zij de moeder van Shekif (of Pietje) in haar lesgroep *Alle ouders doen mee*. Thea weet wel waarom deze moeder het briefje niet gelezen heeft. Haar cursus bestaat immers voor de helft uit alfabetiseren.

Thea zoekt tussen de vijftig taakopdrachten die tot dusver door het projectteam *Alle ouders doen mee* van de CED-groep gemaakt zijn. Ja hoor, er is al een taak over arbeidsduurverkorting (ADV). Bestemd voor het niveau Ao. Mooi. Die kan zij gebruiken. Volgende week is dat de eerstvolgende taak voor haar lesgroep.

Didactisch uitgangspunt van het lespakket

Bovenstaande situatie is fictief maar tevens illustratief voor

de wijze waarop het lespakket *Alle ouders doen mee* ingezet wordt. Dit lespakket beoogt de ouderbetrokkenheid van analfabete ouders, autochtone en allochtone, te vergroten in combinatie met het verwerven van lees- en schrijfvaardigheid op niveau A1. Het pakket bestaat uit een groot aantal taken.

Deze taken gaan uit van de volgende didactiek:

- De taken zijn competentiegericht. Ze gaan uit van een handelingssituatie waar de ouder in relatie tot het onderwijs mee te maken kan krijgen: briefjes van school lezen, belangstelling voor schoolprestaties tonen, actief zijn in de school, tienminutengesprekjes voeren en dergelijke.
- Ze worden verricht in een betekenisvolle, contextrijke omgeving (meestal de basisschool van het kind). De deelnemer krijgt de kennis niet aangeboden maar construeert zijn kennis aan de hand van concrete ervaringen binnen voor hem betekenisvolle en relevante situaties. Daarbij zal hij gemotiveerd en betrokken zijn om datgene te leren wat nieuw en noodzakelijk voor hem is binnen de gegeven situatie.
- Ze zetten aan tot actief, zelfontdekkend leren. De deelnemers zijn samen met hun medecursisten actief bezig met concrete, betekenisvolle taken. Zij krijgen eerst de kans om zelf wegen te vinden om de taak uit te voeren. Pas op het moment dat dit noodzakelijk is, geeft de docent de benodigde ondersteuning. Met deze opzet worden de deelnemers uitgenodigd de kloof in hun kennis of vaardigheden te overbruggen. Zij worden uitgenodigd tot interactie.

De ADV-taak

Thea bereidt de ADV-taak voor. Het is een taak op Ao-niveau, een eenvoudige taak dus.

Zoals bij elke taak bestaat ook deze taak uit een introductie en een kern. De introductie bevalt Thea: de ouders moeten een situatie noemen waarin hun kind niet naar school hoeft. Dat kan van alles zijn: vakantie, religieuze feestdagen, de woensdagmiddag. En ook ADV. Thea schrijft elke suggestie op een strook. Elke deelnemer krijgt een strook en moet dan in volgorde van het eerstvolgende vrije moment in een rij gaan staan. De woensdagmiddag komt eerst, dan de krokusvakantie.

Het leuke van deze introductie is dat alle ouders mee kunnen doen, ongeacht hun taal of leesvaardigheidsniveau. Iedereen kan wel een inbreng leveren, want iedereen kan wel een ‘vrije dag’ noemen. Het bevalt haar ook dat er een duidelijke link gelegd wordt tussen de suggesties die deelnemers noemen en de functie van geschreven taal. En het is weer zo'n taak waarbij de deelnemers van hun stoel kunnen komen.

Ook de kerntaak bevalt haar. Het briefje van school is het uitgangspunt. In de taak is een voorbeeldbriefje gegeven maar gelukkig heeft ze alle vrijheid om het briefje te gebruiken dat haar deelnemers hebben gekregen van de school van hun kinderen. Dat maakt de taak zo relevant.

De ADV-briefjes zijn standaardbriefjes. Thea heeft er een hele set van. Ze verschillen alleen naar datum. Wat moeten de deelnemers ermee doen? Ieder krijgt een briefje en een jaarkalender. Op de jaarkalender moeten zij alle ADV-dagen van het resterende schooljaar aangeven. Ga maar aan de gang.

Om de taak uit te kunnen voeren, moeten de deelnemers de tekst kunnen lezen. Omdat dit een taak op beginniveau is, hoeven zij niet de hele tekst te kunnen lezen. Datum en 'ADV' is in principe genoeg. Toch is het gebruik van de tekst cruciaal om de taak uit te kunnen voeren.

Aan de ouders van groep 4

Maandag 10 oktober 2005
Beste ouders,
Aanstaande vrijdag heeft juf Ans ADV.
Zij geeft dan geen les.
Groep 4 hoeft die dag niet naar school.
Maandag geeft juf Ans weer les.
Met vriendelijke groet,
Meester Bas
Hoofd van de school

Opzet van een taak

Een tekst is cruciaal om de taak uit te voeren.

Hier ligt de verbinding tussen ouderbetrokkenheidsdoelen en alfabetiseren. Taken zijn opgezet volgens het sandwich-model: elke taak begint met een activiteit op het gebied van ouderbetrokkenheid (het sneetje brood). De tekst is als hobbel ingebouwd in de taak. Omdat de ouders hun taak ouderbetrokkenheid willen uitvoeren, zullen ze extra gemotiveerd zijn om de alfabetiseringshobbel te nemen. Het alfabetiseringsgedeelte is als het ware het broodbeleg. Als de deelnemers de benodigde onderdelen van het alfabetiseringsgedeelte voltooid hebben, kunnen ze de taak afmaken (het tweede sneetje van de sandwich). De taak wordt afgesloten in de vorm van een ouder-kindopdracht: de ouder krijgt de opdracht om naar aanleiding van de taak iets met zijn kind thuis te doen. In de voorbeeldopdracht krijgen de ouders de kalender mee en een briefje met de schoolvakanties (of verwijzing naar de schoolgids). Met hun kind tekenen ze de vakanties in de kalender in.

Het alfabetiseringsgedeelte

De taken staan niet in een vaste volgorde. Ze worden gekozen naar aanleiding van een situatie op school. Dat stelde het ontwerpteam voor het dilemma dat het alfabetiseren ook niet in een vaste volgorde kan worden aangeboden. Hoe zorg je dat toch alle technische vaardigheden aan de orde komen? Daar is het volgende op

bedacht. Bij elke taak wordt een groot aantal oefeningen gemaakt bij de diverse technische vaardigheden. Deze oefeningen zijn gerelateerd aan de tekst van de taak.

Bij de ADV-tekst worden bijvoorbeeld de volgende oefeningen gegeven:

- *Globaal lezen*: de deelnemers krijgen drie kaartjes met respectievelijk de woorden <dag>, <juf>, <les>. De docent leest elk woord een keer voor. Daarna vraagt hij een woord. De deelnemers houden het juiste woordkaartje op.
- *Visuele discriminatie*: de deelnemers zoeken de woorden van het woordkaartje in de tekst op en onderstrepen het daar.
- *Auditieve objectivatie*: de docent vraagt welk woord van een woordpaar langer is. Bijvoorbeeld: dag - maandag.
- *Auditieve discriminatie*: de docent vraagt of deelnemers hetzelfde woord horen in woordparen, bijvoorbeeld: dag - dag, dag - lag, les - mes, les - les.
- *Klank-tekenkoppeling*: de deelnemers gebruiken weer de drie woordkaartjes. De docent vraagt welk woord met een /j/ begint of met een /g/ eindigt. Deelnemers houden het juiste woordkaartje op.
- *Motorische oefening*: de letter die extra aandacht heeft gekregen in deze les, wordt geoefend.
- *Auditieve synthese en analyse*: al of niet met woordstroken wordt dit geoefend met <dag>, <juf> en <les>.

Zo worden bij alle technische vaardigheden oefeningen gegeven. Het is aan de docent te bepalen welke oefeningen hij wil gebruiken. Hier ligt een mogelijkheid tot differentiëren. Niet iedere groep hoeft alle oefeningen te doen. Maar ook: niet alle deelnemers in een groep moeten alle oefeningen doen.

Niveaus

In het lespakket komen taken die horen tot de basismodule. Het zijn taken die eigenlijk verplicht in de eerste zes weken van de cursus gegeven moeten worden. Functionele vaardigheden (instructietaal, leesbegrippen, tijdsbegrippen) worden hierin aangeboden.

Verder zijn er taken op Ao-niveau van het alfabetiseren en taken op het niveau 'op weg naar A1'.

De taken zijn zo opgezet dat ze bruikbaar zijn voor zowel allochtonen als autochtonen. De eerste groepen uit de pilot bestaan uit allochtonen. Reacties van die docenten betreffen dan ook vooral de geschiktheid voor allochtonen. We zijn nog op zoek naar een autochtone groep. Er is met deze doelgroep nog geen ervaring opgedaan. Om toch de garantie te hebben dat de taken ook voor autochtonen geschikt zijn, is een aantal taken voorgelegd aan NT1-docenten. Over het algemeen bleken de taken ook voor deze doelgroep geschikt te zijn. Wel werd gevraagd of er ook oefeningen op wat hoger niveau bij konden komen. Taken die zich daarvoor lenen, worden nu ook voorzien van oefeningen op het gebied van: betekenis van verschillende soorten teksten kennen, informatie uit teksten halen, strategieën en procedures gebruiken, diverse soorten teksten schrijven.

Het project Alle ouders doen mee

Het project heeft een looptijd tot augustus 2006. Dan moeten er taken ontwikkeld zijn voor 900 uur onderwijs, voldoende om niveau A1 te bereiken. Inmiddels loopt er een pilot. ROC Zadkine voert een aantal cursussen uit. De eerste docent is in september 2005 begonnen. Een aantal andere docenten is na de herfstvakantie begonnen. Het is de bedoeling dat de deelnemers ook na augustus 2006 verder zullen gaan met deze cursus. Dan zal het materiaal ook breder beschikbaar zijn en kan er overal in Nederland mee gewerkt worden. De ontwikkelaars zijn ondertussen hard bezig meer taken te ontwikkelen. Hierbij sluiten zij nauw aan bij de ervaringen van de docenten in de pilot.

Waardering

Het is nog te vroeg om het project te evalueren. Het ontwerpen van het lesmateriaal is in volle gang; het uitvoeren van de lessen is nog maar net begonnen. Toch menen de CED-groep en het ROC Zadkine te werken aan een zeer innovatief project waarin ook voor analfabeten aansluiting gezocht wordt bij het competentiegericht leren.

Zoekend, aarzelend maar overtuigd van de didactische uitgangspunten stippelen zij hun weg uit. Daarbij kunnen zij best wat aanmoediging gebruiken.

Aanmoediging en waardering kregen zij toen zij de tweede prijs mochten ontvangen naar aanleiding van de nationale alfabetiseringsdag 2005, een prijs die zij in Den Haag uit handen van Mark Rutte, en in aanwezigheid van de voorzitter van de Stichting Lezen & Schrijven, H.K.H. Prinses Laurentien der Nederlanden, mochten ontvangen.

Aanmoediging en waardering was er ook in de vorm van een werkbezoek van prinses Laurentien aan de eerste pilotgroep op basisschool De Hoeksteen. Het was een bezoek waarbij alle belanghebbenden - ouders, kinderen, basisschool, ROC, CED-groep, gemeente - saamhorig bij elkaar kwamen en waar bij ieder van ons het gevoel versterkt werd dat wij hiervoor willen gaan!

Shekif (of Pietje)

Zijn moeder kan en zal de volgende keer het ADV-briefje lezen. En door de ouder-kindopdracht kan Shekif ook zelf nog in de gaten houden wanneer zijn vrije dagen vallen. Op dit punt hoeft het gelach van de kinderen om hem heen geen stilte in hem meer doen ontstaan.

Informatie:
www.cedgroep.nl
alleoudersdoenmee@cedgroep.nl
tel. 010-4071599

Signalenmenten

Update Inburgering

De kogel is door de kerk: voor Kerstmis 2005 is er een akkoord gekomen over de Wet Inburgering Buitenland (WIB) en daarmee ook over de toevoeging van een nieuw artikel aan de Vreemdelingenwet. Veel experts en docenten NT2 hebben de afgelopen maanden vragen gesteld bij de aard, de kwaliteit en de doelmatigheid van het inburgeringsexamen in het buitenland (Nederlandse Taal en Kennis van de Nederlandse samenleving).Toch is de Tweede Kamer op 19 januari akkoord gegaan met die inburgeringsexamens, onder voorwaarde dat de kandidaten niet de dupe mogen worden van de kinderziektes die er nog zijn. Als het goed is gaat dat nu uitgezocht worden

JEANNE KURVERS

Opening taal-pc's

Op 30 november heeft de officiële opening van de taal-pc's plaatsgevonden in Bibliotheek Osdorp, Osdorpplein 16, Amsterdam.

Elke vestiging van de Openbare Bibliotheek Amsterdam heeft sinds kort een of meer taal-pc's. Op de taal-pc's kunnen volwassenen gratis de Nederlandse taal oefenen en zich oriënteren op de Nederlandse samenleving. Zowel voor de analfabeet als voor de hoogopgeleide is er les- en oefenmateriaal te vinden. Alle vaardigheden komen aan bod: het spreken en de uitspraak, het (begrijpend) lezen, het luisteren, het schrijven en ook de regels van de grammatica kunnen geoefend worden. Daarnaast kunnen inburgeraars zich ter plekke voorbereiden op het inburgeringsexamen.

Cursus sleutelvaardigheden voor anderstaligen

Niet alleen kennis van taal is belangrijk om te kunnen functioneren in de Nederlandse maatschappij. Ook de belangrijkste sociale vaardigheden moeten beheerst worden. *Hoe doe je dat?* is een cursus voor volwassen en jongvolwassen anderstaligen waarmee deze sleutelvaardigheden geoefend kunnen worden. Het materiaal is bestemd voor groepen die minimaal niveau A1 beheersen; in alfabetiseringsgroepen kan ermee gewerkt worden vanaf Alfa-niveau 2.

Het materiaal bestaat uit een cursistenwerkboek en een docentenhandleiding met video-dvd. De dvd bevat scènes waarin steeds een sleutelvaardigheid centraal staat, bijvoorbeeld een afspraak maken bij de balie, jezelf voorstellen of ‘nee’ zeggen als je overvraagd wordt. Door de situaties stap voor stap zelf te doen, oefenen cursisten zowel de taal als een passende houding en passend gedrag in verschillende situaties.

Informatie:

Maya Blom: Hoe doe je dat?
Cursistenboek: ISBN 90 6283 471 X; € 11,-
Docentenhandleiding met video-dvd: € 65,-

Bussum: Coutinho.

De krant in de klas

De rechtszaak van Jakhals
Jeanne Kurvers /Universiteit van Tilburg

Het verhaal van deze keer, *De rechtszaak van Jakhals*, komt uit Ethiopië. Zoals in veel verhalen uit de orale cultuur spelen dieren een hoofdrol. Dat maakt het kennelijk makkelijker de samenleving een spiegel voor te houden: niet altijd regeert de waarheid. Het verhaal is niet makkelijk, maar cursisten zullen waarschijnlijk de moraal van het verhaal wel doorzien. Zeker als kernwoorden als rechter, rechtszaak en oordeel van te voren besproken zijn. Lees vooraf het verhaal een of twee keer voor.

De krant in de klas

De rechtszaak van jakhals

Luipaard en Jakhals gingen op jacht.
Luipaard ving een geit, maar Jakhals ving een koe.
Ze brachten de dieren naar een wei,
en bonden ze vast aan een paal.
Luipaard was jaloers.
Zijn geit was klein en mager.
De koe van Jakhals was groot en dik.
In de nacht ging hij terug naar de wei.
Hij zag dat de koe een kalf gekregen had.
Toen werd hij nog jaloerser.
Hij pakte het kalf weg bij de koe,
En zette hem bij zijn eigen geit.

De volgende morgen ging hij naar Jakhals.
'Wat een geluk',
zei hij,'mijn geit heeft een kalf gebaard.'
'Dat kan niet', zei Jakhals, 'een geit kan geen kalf baren.
Alleen een koe kan een kalf baren.
'Kom dan kijken', zei Luipaard, 'dan zie je het zelf'.
Hij nam Jakhals mee naar de wei.
Daar stond de geit met het kalfje.
'Zie je wel', zei Luipaard, 'ik sprak de waarheid.'
'Nee,' zee Jakhals, 'alleen een koe kan een kalf baren.
Dus dat kalf is van mij.'
'Niet waar', zei Luipaard weer, 'je ziet het toch zelf'.
Ze bleven ruzie maken.
Toen zei Luipaard: 'Laten we een rechter zoeken.
Die kan de waarheid vertellen.'
Ze gingen op zoek naar een rechter.

De eerste die ze zagen was Gazelle.
Luipaard vertelde het verhaal.
Maar Gazelle was bang voor Luipaard.
Hij keek streng naar het kalf en zei:
'Wel, toen ik klein was, kon alleen een koe een kalf baren.
Maar de tijden zijn veranderd.
Nu kan ook een geit een kalf baren.
Dat is mijn oordeel.'

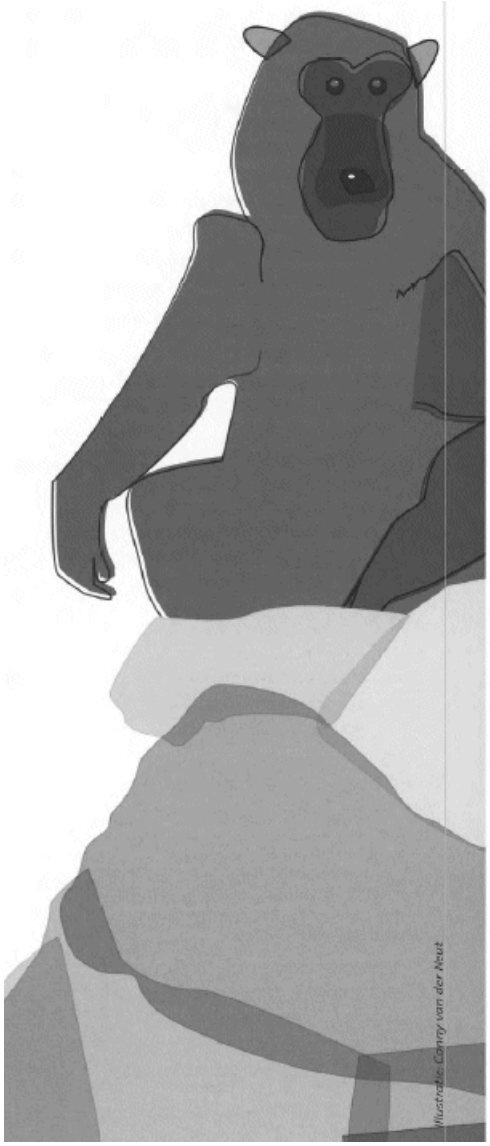
Toen gingen ze naar Hyena en vertelden het verhaal.

Maar Hyena was ook bang voor Luipaard.
Hij zei met een angstige blik:
‘Gewone geiten kunnen geen kalf baren,
Maar de geit van Luipaard kan dat wel.
Dat is mijn oordeel.’

Toen gingen ze naar Springbok en vertelden het verhaal.
Maar Springbok was ook al bang voor Luipaard.
Hij zweeg even en zei:
‘Eerst was er een wet.
Daarin stond: ieder dier baart zijn eigen soort.
Een leeuw baart een leeuw.
Een geit baart een geit,
En een kameel baart een kameel.
Maar de wet is veranderd.
Nu mag een geit ook een kalf baren.
Dat is mijn oordeel.’

‘Nu zijn er geen rechters meer’, zei Luipaard.
‘Het kalf is van mij.’
‘Baviaan is er nog’, zei Jakhals.
We moeten het nog aan Baviaan vragen.
Toen gingen ze samen naar Baviaan.
En ze vertelden weer het verhaal.
Baviaan luisterde.
Toen klom hij op een rots en pakte een steen.
Hij begon er op te tokkelen, en zei niets.
Luipaard werd ongeduldig.
‘Wat is je oordeel, Baviaan?’, vroeg hij.
‘Wacht even’, zei Baviaan, ‘ik maak eerst even muziek.’
En hij tokkelde weer op de steen.
‘Muziek? Wat voor muziek?’, vroegen de dieren.
‘Hier’, zei Baviaan, ‘op deze steen.’
‘Ha, ha, wat een stom dier’, zei Luipaard.
‘Er komt helemaal geen muziek uit een steen.’
Baviaan keek naar Luipaard.
‘O nee?’ zei hij.
‘Als een geit een kalf kan baren,
dan kan er zeker muziek uit een steen komen.’
Luipaard luisterde.
‘Wat een prachtige muziek,’ zei hij toen.
Maar de andere dieren hoorden niets.
‘Baviaan heeft gelijk’, zeiden ze.
‘Hij is een goede rechter.
Een steen kan geen muziek maken.
En alleen een koe kan een kalf baren.’

En toen moest Luipaard het kalf
terug geven aan Jakhals.


Illustratie: Conny van der Neut

Onder de loep

Een woordenboek voor iedereen...

Charlotte Berghuijs/VU-Taalwetenschap/Bureau ICE
Bart Bossers/VU-Taalwetenschap/NT2-docentenopleiding
Ruud Stumpel/VU-afdeling NT2

Een tweede taal leren zonder woordenboek is voor NT2-leerders zonder schoolervaring eerder regel dan uitzondering. Nu er een geschikt woordenboek voor NT2-leerders voorhanden is, vonden Charlotte Berghuijs, Bart Bossers en Ruud Stumpel het hoog tijd een trainingsprogramma voor onervaren leerders te ontwikkelen en uit te proberen. In deze bijdrage doen ze verslag van hun ervaringen daarmee en de resultaten.

Een woordenboek (goed) gebruiken is moeilijk. Dat moet je leren; in Nederland staat dat op het programma in de bovenbouw van de basisschool en aan het begin van het voortgezet onderwijs. Veel NT2-leerders zijn helaas nooit zo ver gekomen. En als dat wel het geval is, gelden voor een Nederlands woordenboek vaak andere regels: alfabetisch zoeken bijvoorbeeld, in plaats van via de wortel van een woord, zoals in een Arabisch woordenboek. Zonder oefening blijven woordenboeken voor veel NT2-leerders daarom ontoegankelijke hulpmiddelen. Een zeer onwenselijke situatie, gezien het grote belang van goed woordenboekgebruik voor de taalverwerving.

In 2003 verscheen het *Van Dale Pocketwoordenboek NT2* (PNT2). Dit woordenboek is speciaal bedoeld voor volwassen NT2-leerders (zie Les 127 voor een bespreking). Maar het gebruik van een woordenboek, ook van het PNT2, is voor veel NT2-leerders niet eenvoudig. In 2004 is daarom het *Oefenboek bij het Van Dale Pocketwoordenboek NT2* verschenen. Daarmee kan de NT2-leerder zich stap voor stap wegwijs maken in het woordenboek en er efficiënt mee leren werken.

Voor veel leerders bood dit uitkomst, zeker voor hen die al eerder gewend waren met woordenboeken om te gaan, maar voor de NT2-leerders zonder enige ervaring met woordenboeken was meer nodig. Met name ontbreekt het die leerders aan *woordenboekvaardigheden*. Om die aan te leren zijn veel eenvoudiger oefeningen nodig dan het oefenboek biedt, en ook een aan deze leerders aangepaste didactiek. Omdat we het van groot belang achten dat ook juist deze groep leerders goed met het woordenboek overweg kan, hebben we allereerst een speciaal oefenprogramma ontwikkeld om enkele essentiële woordenboekvaardigheden aan te leren. Vervolgens is dit programma in de praktijk uitgeprobeerd. Hier willen we de ervaringen met dit programma beschrijven.

Stappen en vaardigheden

Als eerste hebben we een inventarisatie gemaakt van de stappen die een woordenboekgebruiker moet nemen om met succes een woordenboek te kunnen

gebruiken, en de vaardigheden die nodig zijn om die stappen te kunnen zetten. Twee voorbeelden:

- *Stap*: lokaliseren van het onbekende woord.
- *Vaardigheden*: alfabetisch ordenen; woordvorm herleiden tot woordenboekvorm; juiste hoofdvorm kiezen bij samengestelde woorden of collocaties; mogelijke alternatieven bedenken als het woord ontbreekt,
- *Stap*: kiezen van het juiste woord bij homoniemen.
- *Vaardigheden*: woordtype bepalen; de woordbetekenis raden; de zinscontext van het woord gebruiken; bij de trefwoorden vermelde extra

informatie gebruiken (zoals vervoegingen, meervoud, lidwoord, accent, lettergrepen).

Van de vele vaardigheden die een rol spelen bij efficiënt woordenboekgebruik (zie Berghuijs, 2005, voor een uitgebreide beschrijving), zou je er vier als 'sleutelvaardigheden' kunnen typeren: absoluut noodzakelijk om met enig succes een woordenboek te kunnen hanteren. Deze vaardigheden staan centraal in het ontwikkelde oefenprogramma. Het gaat om:

1 het verbogen of vervoegde woord kunnen herleiden tot de woorden boekvorm;
2 het kunnen selecteren van de juiste woordbetekenis (ingeval bij een trefwoord meerdere betekenissen vermeld zijn, zoals bij *ploeg*);
3 het kunnen selecteren van het juiste trefwoord (als een woordvorm meer dan één ingang heeft, zoals bij *voornaam*);
4 het kunnen lokaliseren van een woord in een alfabetische lijst.

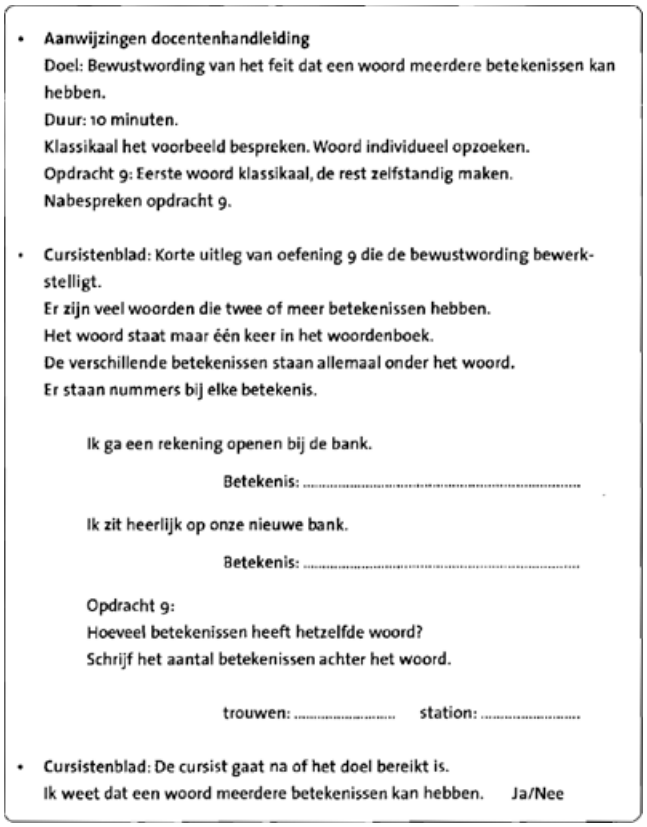
Oefeningen

Het programma bestaat uit een aantal opdrachten en oefeningen rondom deze vier vaardigheden. Bij het didactisch vormgeven van de instructie is met nadruk rekening gehouden met de doelgroep. De uitgangspunten waren:

- zeer gestructureerde, steeds identieke lesopbouw;
- een stap-voor-stap aanpak;
- nadrukkelijke explicitering van (het nut van) de lesdoelen;
- veel uitleg, ook van schijnbaar voor de hand liggende noties als 'vorm';
- vermijding van taalkundige terminologie;
- visueel overzichtelijk materiaal;
- afwisselende, kortdurende lesonderdelen;
- veel herhaling;
- veel reflectie op het nut en het belang van de activiteiten;
- veel reflectie op de behaalde resultaten.

Ter illustratie geeft figuur 1 de inhoudelijke en didactische uitwerking van een van de lesonderdelen van een les over een woord met meerdere betekenissen. Dit wordt in les 4 in verschillende onderdelen uitgewerkt.

Onderdeel 1 is de *bewustwording* van het feit dat een woord meer betekenissen kan hebben.



- **Aanwijzingen docentenhandleiding**
  Doel: Bewustwording van het feit dat een woord meerdere betekenissen kan hebben.
  Duur: 10 minuten.
  Klassikaal het voorbeeld bespreken. Woord individueel opzoeken.
  Opdracht 9: Eerste woord klassikaal, de rest zelfstandig maken.
  Nabespreken opdracht 9.

- Cursistenblad: Korte uitleg van oefening 9 die de bewustwording bewerkstelligt.
  Er zijn veel woorden die twee of meer betekenissen hebben.
  Het woord staat maar één keer in het woordenboek.
  De verschillende betekenissen staan allemaal onder het woord.
  Er staan nummers bij elke betekenis.

  Ik ga een rekening openen bij de bank.

  Betekenis: .....

  Ik zit heerlijk op onze nieuwe bank.

  Betekenis: .....

  Opdracht 9:
  Hoeveel betekenissen heeft hetzelfde woord?
  Schrijf het aantal betekenissen achter het woord.

  trouwen: ..... station: .....

- Cursistenblad: De cursist gaat na of het doel bereikt is.
  Ik weet dat een woord meerdere betekenissen kan hebben. Ja/Nee

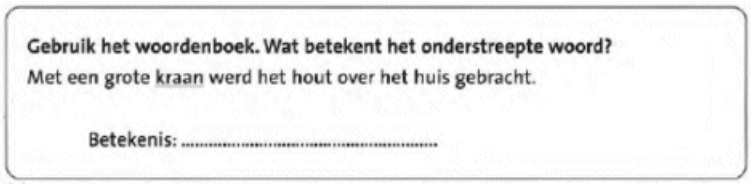
Figuur 1. *Voorbeeldles*.

Het volledige programma bestond uiteindelijk uit een serie van vier lessen van 60 minuten. Elk van die lessen was weer onderverdeeld in ongeveer vijf verschillende lesonderdelen, waarin de betreffende vaardigheid stap voor stap werd uitgewerkt en geoefend.

Uittesten in de praktijk

Nadat het volledige instructieprogramma was ontwikkeld en didactisch vormgegeven, is het in de praktijk uitgetest. Allereerst is getoetst hoe goed het met de woordenboekvaardigheden van de geselecteerde deelnemers gesteld was. Het ging om 42 NT2-leerders: volwassen oudkomers, laagopgeleid, met verschillende nationaliteiten. De beheersing van het Nederlands lag tussen eindniveau 1 en eindniveau 2 (eind A1-eind A2 in termen van het *Europees Referentiekader*). Daarnaast is een vergelijkbare controlegroep gebruikt om goed zicht te krijgen op het effect van het programma. Beide groepen deelnemers hadden weinig tot geen ervaring met het gebruiken van een woordenboek.

De toets die voorafgaand aan de lessen is gebruikt, bevatte vijftig items waarmee de beheersing van de vier woordenboekvaardigheden gemeten is. Figuur 2 geeft een voorbeeld van een item dat vaardigheid 2 meet (selecteren van de juiste betekenis).


Gebruik het woordenboek. Wat betekent het onderstreepte woord?
Met een grote kraan werd het hout over het huis gebracht.
Betekenis: .....

Figuur 2. *Voorbeeld toetsitem*.

Tabel 1. ***Scores op de voor- en de natoets van de experimentele groep***

	Toets 1	**Toets 2**
Vaardigheid 1	18.%	30%
Vaardigheid 2	5%	21%
Vaardigheid 3	3%	20%
Vaardigheid 4	29%	43%

Dit soort vragen bleek niet eenvoudig voor de deelnemers: minder dan een kwart van alle vragen werd juist beantwoord. Dat bevestigde ons vermoeden dat de getoetste woordenboekvaardigheden bij deze leerders niet goed ontwikkeld waren.

In de weken na deze eerste toets is de lessenserie gegeven aan verschillende groepen leerders van de ‘experimentele groep’, de groep van 42 leerders bij wie het resultaat van de lessen zou worden vastgesteld. De controlegroep heeft deze lessen uiteraard niet gekregen. Zij hebben alleen de eerste en de tweede toets afgelegd. De lessen werden steeds exact volgens de docentenhandleiding gegeven; inhoud en tijdsduur van de lessen is dus voor alle groepen precies gelijk geweest. Een week na de laatste les is vervolgens de tweede toets afgenomen.

Uitkomsten

De uitkomsten van die tweede toets waren in meerdere opzichten verrassend. Tabel 1 geeft de scores die door de experimentele groep per vaardigheid op toets 1 en toets 2 zijn behaald.

Op het eerste gezicht lijkt dit een mooi resultaat van de lessen: een duidelijke vooruitgang op alle vier vaardigheden. Maar bij nader inzien was dat niet in alle opzichten het geval.

Ten eerste bleek tot onze verrassing dat bij vaardigheden 3 en 4 ook de controlegroep sterk vooruit was gegaan op toets 2. Bij vaardigheden 1 en 2 was dat niet het geval: daar was de vooruitgang dus duidelijk toe te schrijven aan de gevolgde lessen. We komen hier verderop nog op terug.

Ten tweede hebben we na afloop nog eens goed naar de items uit de toets gekeken. Toen werd het effect van de lessen pas goed duidelijk. De experimentele groep had bijvoorbeeld wel goed geleerd hoe je verbogen woorden moet herleiden tot het juiste trefwoord (26% op toets 1, 52% op toets 2), maar het opzoeken van scheidbare werkwoorden bij het juiste trefwoord lukte nog steeds niet (1% op toets 1, 1% op toets 2)

Conclusies

We hebben al met al een goed beeld gekregen van de effectiviteit van de lessenserie in woordenboekvaardigheden, van de sterke en zwakke kanten van de lesonderdelen en van de beheersing van woordenboekvaardigheden van deze groep leerders. De uitkomsten vinden we veelbelovend, maar er is nog veel werk te doen. We willen hier alvast enkele conclusies trekken uit dit onderzoek.

Ten eerste hebben we een duidelijke vooruitgang kunnen constateren, maar die was niet in alle gevallen aan de lessen toe te schrijven (omdat de controlegroep ook hoger scoorde) en die vooruitgang had ook niet op alle fronten plaatsgevonden.

Wat het eerste betreft zijn we niet pessimistisch: blijkbaar heeft het werken met het woordenboek, zonder enige instructie of uitleg, ook al een positief effect. De controlegroep had het woordenboek alleen tijdens toets 1 gebruikt. Toen die groep weken later nogmaals een toets aflegde, bleek men bij sommige vaardigheden al een stuk handiger. De enige verklaring die we daarvoor hebben, is dat die groep iets heeft geleerd van die eerste toets. Voor vaardigheden 1 en 2 gold dat niet: voor die vaardigheden is dus blijkbaar echt expliciete instructie nodig.

Dat die vooruitgang niet op alle fronten had plaatsgevonden, is wat ons betreft leerzaam voor de verdere vormgeving van het programma.

Sommige verschijnselen (scheidbare werkwoorden, collocaties) zijn waarschijnlijk nog te complex in deze fase van de taalverwerving. Het lukte de deelnemers bijvoorbeeld niet goed deze te herleiden tot het juiste trefwoord. We denken dat deze verschijnselen later aan bod zouden moeten komen, in ieder geval na het herleiden van verbuigingen en vervoegingen, waar wel goede resultaten mee werden geboekt. Datzelfde geldt voor andere verschijnselen die in het programma aan bod kwamen. We hebben, kortom, een scherper beeld gekregen van de wenselijke fasering van de onderdelen van de lessenserie. Ten tweede hebben we weliswaar een vooruitgang geconstateerd, maar als we naar de scores op toets 2 kijken, blijkt dat er ook na de lessenserie nog veel ruimte is voor verbetering. Het is wel duidelijk dat we hier inderdaad met een voor de doelgroep moeilijke vaardigheid te maken hebben, want ook na de training wordt nog meer dan de helft van de vragen fout beantwoord. Dat betekent in elk geval dat er ook na een dergelijke training aandacht voor woordenboekvaardigheden moet zijn en blijven. Het zou om dezelfde reden zeer wenselijk zijn als een training als deze zou worden opgenomen in de gangbare NT2-leergangen.

Het allerbelangrijkste is echter wel dat voor ons vaststaat dat deze vaardigheden leerbaar zijn, ook voor deze laagopgeleide leerders. De behaalde toetsscores na afloop van de lessen spreken wat dat betreft duidelijke taal. Maar dat niet alleen: een training zoals deze helpt de leerders ook een drempel over, zoals duidelijk bleek na afloop van de training. De deelnemers bleven de woordenboeken, die ze mochten houden na het onderzoek, namelijk veelvuldig gebruiken. Bovendien gaven verscheidene deelnemers later bij de eindevaluatie van de NT2-cursus aan dat ze de ‘woordenboeklessen’ als één van de belangrijkste onderdelen van de cursus beschouwden. En de docenten hadden de indruk dat hun cursisten steeds handiger werden in het omgaan met het woordenboek.

Al met al denken we dat het bijzonder zinvol is dat veel meer docenten lestijd gaan inruimen voor het oefenen in woordenboekvaardigheden als bovengenoemde. We zullen daarom onderdelen van dit trainingsprogramma, met name de onderdelen die succes hadden, beschikbaar stellen voor gebruik in het onderwijs (zie www.let.vu.nl/nt2 klik op 'Extra'). Onderdelen die minder succesvol waren, zullen we proberen verder te ontwikkelen, zodat we die later aan het programma kunnen toevoegen.

Literatuur

Berghuijs, Ch. (2005), *Het woordenboek in gebruik. Een onderzoek naar het effect van instructie op de woordenboekvaardigheid van laagopgeleide NT2-leerders*. Amsterdam: VU-Letteren.

Bossers, B. & H.v.d. Vliet (2004), Het pocketwoordenboek Nederlands als Tweede Taal. *Les 22 (2004) 127: 26-28*.

Stumpel, R. (2004), *Oefenboek bij het Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale lexicografie.

Verburg, M. & R. Stumpel (2003), *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Date Lexicografie.

Kaders

Bezoek ANT2-delegatie aan Tweede Kamer heeft succes
Geef mij tijd om naar school te blijven gaan
Susanna Strube, Gabrielle Brouwer, Merel Borgesius/BVNT2

Op 3 november 2005 bracht de ANT2-delegatie van de Beroepsvereniging van NT2-docenten een bezoek aan de Vaste Tweede-Kamercommissie voor Integratiebeleid en de Vaste Commissie voor OCenW. Aanleiding: de slechte positie van analfabeten in de nieuwe inburgeringswet. De delegatie bestond uit vier ANT2-docenten, Annemie Koenders, Merel Borgesius, Susanna Strube en Lisbeth van Hoek, en Gabrielle Brouwer en Simon Verhallen namens de vereniging. Het belangrijkste delegatielid was Nesrin Ahmad, ANT2-cursiste bij Gilde Opleidingen uit Limburg. Hieronder een evaluatie.

Dit artikel verscheen eerder in Les 138

Op 16 november 2005 stond de volgende passage te lezen in de meningenrubriek van het *NRC Handelsblad:*

‘Ook bij de nieuwe inburgeringswet slaat het kabinet de plank mis. Autochtone analfabeten mogen vrijwillig en gratis een alfabetiseringscursus volgen, maar analfabete allochtonen worden gedwongen en moeten het uit eigen zak betalen. De cursus is te beperkt om lezen en schrijven onder de knie te krijgen én iets te leren over de Nederlandse taal en samenleving. Er is amper tijd om zich voor te bereiden op het examen dat ze verplicht moeten halen, omdat ze anders een flinke boete krijgen. Dergelijke onzin zorgt niet voor integratie, maar voor een hoop frustratie.’s

SP-Kamerleden Fenna Vergeer en Jan Marijnissen

Deze tekst zou wel eens een van de gevolgen kunnen zijn van het bezoek.

Delegatielid Nesrin Ahmad maakte in haar voordracht duidelijk waar het de delegatie om ging:

‘*Ik ben Nesrin Ahmad*.
Ik ben 45 jaar.
Ik woon in Venlo.
Ik kom uit Irak.
In Irak was ik één jaar op school.
Hier leerde ik alleen Arabisch.
Dus moet ik nu ook de Nederlandse letters leren lezen en s chrijven.
Dit is heel moeilijk.
Ik zit nu één jaar op school bij Gilde Opleidingen.

Ik leer lezen, schrijven en goed praten.
Ik vind dit belangrijk.
Ik woon alleen.
Ik moet zelf voor alles zorgen.
Ik kan geen brieven lezen.
Ik kan geen formulieren invullen.
Nu moet ik andere mensen vragen om mij te helpen.
Graag wil ik dit zelf leren.
Ik heb veel tijd nodig om het te leren.
Nu mag ik van de gemeente naar school.
De gemeente betaalt mijn school.
Ik hoop dat de gemeente dit mag blijven doen, want zelf heb ik geen geld.
Ik heb een uitkering van de sociale dienst.
Er is geen werk voor my, omdat ik nog niet goed Nederlands spreek.
En niet goed kan lezen en schrijven.
Mijn vraag: geef mij tijd om naar school te blijven gaan?'

Aanleiding voor het bezoek was de rondetafeldiscussie die gehouden werd op de Alfa-NT2-studiedag van de BVNT2 in Den Haag op 8 april 2005. Thema van de rondetafel was de politiek en Alfa-NT2.

Tijdens deze workshop zijn de knelpunten van de Alfa-NT2-trajecten geïnventariseerd en toen is afgesproken om de gesignaleerde knelpunten bij de politici te bezorgen. Dit resulteerde in de hoorzitting van 3 november. De inzet was o.a. het inzicht in de materie bij de Kamerleden te vergroten, veel aandacht te vragen voor specifieke problemen van Alfa-NT2-cursisten en de Kamerleden te bewegen Alfa-NT2 uit het inburgeringstraject te halen en gewoon weer in de educatie (WEB) terug te brengen.

De commissieleden en hun beleidsmedewerkers werd uitgelegd hoe de Alfa-NT2-trajecten eruitzien, welke plaats de mondelinge en schriftelijke vaardigheden, de alledaagse communicatieve vaardigheden, de technische lees- en schrijfvaardigheden en de schoolse vaardigheden in de trajecten innemen.

Het is voor derden niet gemakkelijk om voor de geest te halen om wat voor mensen het gaat. Sommige Kamerleden denken dat alfabetisering en het leren van NT2 hetzelfde is. Het was daarom goed dat de delegatie ook iets meer kon zeggen over de verschillende cursistentypen binnen de doelgroep Alfa-NT2-cursisten. Daarom werd er (globaal) onderscheid gemaakt tussen:

- anders-alfabeten;
- snelle-slimme (vaak jonge) maar ongeletterde cursisten;
- reguliere, gemiddelde cursisten - vaak ouderen en (groot)moeders met kinderen;
- trage cursisten met een beperkt leervermogen.

'if you educate the mother you educate the family'

Om aan te geven dat geslaagd integratiebeleid juist samenhangt met goed alfabetiseringsonderwijs werd benadrukt dat Alfa-NT2-cursussen veel meer opleveren dan alleen alfabetisering. De houding verandert ten goede, er zijn meer contacten in de buurt, het contact op de basisschool loopt beter, de kinderen worden beter ondersteund. En wat heel belangrijk is, is dat het zelfvertrouwen groeit. De positie die de Alfa-NT2-cursist inneemt in het gezin en in de familie wordt ook sterker.

Wat de delegatie vooral duidelijk wilde maken is dat Alfa-NT2 echt iets anders is dan NT2 of NT1 (autochtone functioneel analfabeten). Dit heeft gevolgen op inhoudelijk gebied. Denk aan de werving, de organisatie, de didactiek, de manier van evalueren en toetsen, enzovoort. Maar ook op beleidsmatig gebied: de lengte van het traject en de financiering hiervan. Een alfabetiseringstraject zou vooraf moeten gaan aan het inburgeringstraject volgens het nieuwe stelsel.

Weinig cijfers beschikbaar

In de discussie werd natuurlijk om cijfers gevraagd. Hoeveel uur heeft de Alfa-NT2-cursist nodig en hoeveel procent van de allochtone cursisten is eigenlijk analfabeet?

Helaas, gedegen onderzoek naar het werkelijke aantal analfabeten onder de volwassen inburgeraars in Nederland (nieuwkomers en oudkomers) is nooit gedaan. Maar naar het oordeel van de delegatie (een schatting op grond van ervarings

gegevens) bestaat landelijk gezien zo'n ro tot 15% van de anderstalige populatie uit (anders-)analfabeten. Qua gemeente kunnen deze percentages wel een beetje verschillen (in de grote steden ligt het percentage hoger).

Volgens opgaven van de ROC's en de gemeenten telt de WIN (nieuwkomers) 10% analfabeten. Het aandeel analfabeten lijkt groter omdat zij relatief langer in opleiding zijn. Dat verklaart ten dele het verschil in echte cijfers en de waarneming van de docenten.

Advies: ANT2-traject buiten de inburgering houden

Tot slot vroegen de Kamerleden ook naar de financiering van de alfabetiseringscursussen. De delegatie was van mening dat er een maatschappelijke verantwoordelijkheid moet zijn om basale vaardigheden zoals lezen en schrijven gratis aan te bieden. Net zoals er nu zo'n dergelijke voorziening voor analfabete *autochtonen* is, zou er ook zo'n mogelijkheid moeten zijn voor Alfa-NT2-cursisten.

Daarom pleitte de delegatie van de BVNT2 ervoor om de alfabetiseringsfase van deze doelgroep buiten het inburgerings-regime te houden en bijvoorbeeld te laten vallen onder de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs). Als het Alfa-NT2 gewoon in de WEB blijft, dan blijft het ook gewoon bij de ROC's; immers, de aanbieders van web-onderwijs zijn de ROC's. Dit biedt mogelijkheden om Alfa-NT2-cursisten een voorfase aan te bieden.

Gelukkig gingen de meeste Kamerleden in op de uitnodiging om eens in een klas te komen kijken om zo met eigen ogen de situatie van het Alfa-NT2-onderwijs te kunnen zien. De delegatie hoopt dat de Kamerleden de handen ineenslaan en kamerbreed een wijziging willen ondersteunen.

Werk in uitvoering

Vijftigplussers actief in Ulft
Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

Sinds enige tijd is er een toenemende belangstelling voor ouder wordende migranten. Die belangstelling uit zich op verschillende manieren: aandacht in de media voor de specifieke problemen van allochtone ouderen, het instellen van projecten en voorzieningen en speciaal op deze groep toegesneden lesmateriaal en lessen. Alfa-nieuwsredacteur Ineke van de Craats reisde naar Ulft om verslag te doen van een activeringsproject voor vijftigplussers.

Oudkomers

Sinds tien jaar worden door de Sluseborch, een instelling voor welzijnswerk en preventieve zorg in de Achterhoek, cursussen NT2 en maatschappijoriëntatie verzorgd. Sinds anderhalf jaar organiseert de Sluseborch ook projecten voor oudkomers. Het is de enige instelling in de gemeente Oude

Ijsselstreek die een aanbod doet waarvan zowel NT2 als kennis van de Nederlandse samenleving doelstellingen zijn. Voor het inburgeringstraject moeten de bewoners van Ulft en omgeving naar het ROC Graafschap in Doetinchem, wat een hele onderneming is voor menig oudkomer. Een project dicht bij huis was dan ook zeer welkom. In het werkgebied van de Sluseborch wonen veel gastarbeiders van het eerste uur die zich in de jaren zestig in de Achterhoek gevestigd hebben om te werken in de plaatselijke metaalindustrie (denk aan de ATAG- en de DRU-fabrieken in Ulft). Ze waren vooral afkomstig uit Spanje en Turkije en hebben door overkomst van gezinsleden en gezinsvorming (huwelijk) gezorgd voor een toename van het aantal allochtonen. In 2003 kreeg de Sluseborch de opdracht uitvoering te geven aan de oudkomersregeling. Tijdens de werving voor het oudkomersprogramma werd contact gelegd met vrouwen uit etnische minderheidsgroepen die in een kansarme, afhankelijke positie en in een maatschappelijk isolement verkeren. Er is daarbij gebruik gemaakt van intermediairs vanuit, onder andere, de Turkse gemeenschap. Het oudkomersproject ‘Opvoeding en onderwijs’ is in september 2004 van start gegaan met 140 vrouwen. Na ruim een jaar werken zijn er nog 138 deelneemsters, een uitval van minder dan 1%, een opmerkelijk succes.

Vrouwen in beweging

Na het oudkomersproject wilden de meeste vrouwen een vervolg. Dat werd het project ‘Vrouwen in beweging’, eveneens twee jaar durend met een aangepast programma sociale activering 50+. Dit project werd mede mogelijk gemaakt door de Subsidieregeling Emancipatieprojecten van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. ‘Vrouwen in beweging’ telt zo'n 90 deelneemsters, verdeeld over zes groepen. Een van die groepen is de groep sociale activering 50+. Deze bestaat uit twaalf deelneemsters, tien Turkse vrouwen, een Bosnische en een Azerbeidjaanse vrouw. De meeste van hen behoren tot de eerste generatie gastarbeiders, ze hebben een beperkte beheersing van het Nederlands, ze zijn laaggeschoold of vaak (functioneel) analfabeet. In de groep van twaalf zijn er acht vrouwen die een alfabetiseringstraject volgen.

Leer- en ontwikkelingsdoelen van de vijftigplussers:

- doorbreken van sociaal isolement
- kennis hebben hoe zo lang mogelijk zelfstandig gefunctioneerd kan worden
- mobiliteit
- kennis hebben over voorzieningen voor ouderen
- ontwikkelen van taalvaardigheden
- actief deelnemen aan activiteiten voor ouderen
- kennis hebben van en mogelijk gebruik van: mobiel bellen, chipknip, pinpas, dvd, video (knoppenkennis).

Doelstellingen

De algemene doelstelling van het project is door middel van duale emancipatietrajecten vrouwen te prikkelen en te stimuleren tot het nemen van initiatieven en tot activiteiten buiten de eigen vertrouwde omgeving. Die aanpak maakt participatie in de Nederlandse samenleving mogelijk. De vrouwen krijgen een zelfstandiger en onafhankelijker positie. Deze algemene doelstelling wordt omgezet in kleinere, meer concrete doelstellingen die zichtbaar gemaakt kunnen worden in concrete resultaten, bijvoorbeeld een taalniveau hoger komen volgens het Raamwerk NT2 of een alfabetiseringsniveau hoger komen. Een concreet doel kan ook zijn zelfstandig informatie kunnen verwerven over voorzieningen voor ouderen.

Daarnaast worden met behulp van de trajectbegeleider persoonlijke leer- en ontwikkeldoelen geformuleerd. Door middel van een portfolio worden de vorderingen zichtbaar gemaakt voor de deelneemster.

Voor het begin van de cursus wordt met iedere deelneemster een contract opgesteld waarin wordt aangegeven wat van haar verwacht wordt en wat van het project verwacht mag worden. De participatiedoelstelling komt in dat contract duidelijk naar voren, maar ook het streefniveau voor de communicatieve vaardigheid.

Werkwijze maatschappelijke oriëntatie

Tijdens het eerste jaar van het twee jaar durende traject zijn de volgende thema's aan bod gekomen:

- de woonplaats (de wijk, de gemeente);
- maatschappelijke oriëntatie op Nederland (gewoonten en gebruiken, relaties, feestdagen, ouder worden in Nederland);
- recht en veiligheid (normen en waardeN, omgangsregels, weerbaarheid).

Er zal ook nog aandacht besteed worden aan de thema's vervoer en gezondheid. Deze aspecten worden via een geïntegreerde aanpak en door middel van eenvoudige portfolio-opdrachten aan de orde gesteld. Regelmatig worden gastsprekers (bijvoorbeeld de dokter) uitgenodigd of worden excursies ondernomen. Zo bracht de groep onlangs

een bezoek aan de moskee en aan de kerk. Het bleek dat de vrouwen de ruimte beneden nooit hadden gezien omdat zij bij gebedsdiensten alleen op de bovenverdieping worden toegelaten. Ook het bezoek aan het DRU-ijzermuseum werd zeer gewaardeerd. Het bracht een stukje geschiedenis in beeld dat voor de vrouwen van de eerste generatie gastarbeiders heel herkenbaar is.

Hoe is het nu mogelijk deze tamelijk gecompliceerde informatie over te dragen aan een groep weinig Nederlands sprekende, meest analfabete dames, zal men zich afvragen. Daar hebben ze in Ulft een simpele oplossing voor gevonden: er is altijd een van de twee Turks-sprekende klassenassistentes aanwezig die de kern van de informatie op maat overbrengt en de instructie bij opdrachten begeleidt. Ingewikkelde informatie (bijvoorbeeld wat een gastspreker zegt)

wordt ook in het Turks overgebracht, bij instructies probeert de klassenassistente zo snel mogelijk over te schakelen op het Nederlands. Voor de merendeels Turkse deelneemsters is dat een groot voordeel. Voor de Bosnische en Azerbeidjaanse deelneemsters - die een hoger NT2-niveau hebben, misschien wel omdat ze nooit terug konden vallen op een gemeenschap die hun moedertaal spreekt - is dat niet zo leuk. Maar die twee dames hebben veel geduld en begrip.

De thema's worden steeds op twee niveaus uitgewerkt. De nog niet voldoende gealfabetiseerde deelneemsters krijgen opdrachten met veel plaatjes; ze trekken lijnen en vullen eigen naam en adres in. In het boekje over het thema staan woorden die het thuisfront kunnen helpen om de deelneemster te laten praten over het onderwerp. De gealfabetiseerde deelneemsters krijgen

schriftelijke opdrachten en zoekopdrachten op internet.

Voor de vijftigplussers zijn er geen stages ingelast. Wel hebben de twee dames met het hoogste NT2-niveau van de trajectbegeleider de opdracht gekregen op internet informatie te zoeken over de plaatselijke multiculturele werkgroep. Beiden functioneren nu in die werkgroep, waar zij helpen met de organisatie van feesten en andere activiteiten.

Een kijkje in de NT2-les

Naast het werken aan een maatschappelijk thema wordt hard gewerkt aan het ontwikkelen van Nederlandse taalvaardigheid en aan lezen en schrijven. De groep vijftigplussers wordt dan verdeeld in vier subgroepen. Onder leiding van een NT2-docent zijn dan nog twee vrijwilligsters en een klassenassistente aan het werk met een groepje.

Er zijn twee groepjes alfabetisering waarvan de ene groep in deel 1 van *7/43*

werkt en onder leiding van een vrijwilligster bezig is met het benoemen en schrijven van woorden die betrekking hebben op het lichaam. Ook je leeftijd kunnen noemen hoort daarbij en ze zijn trots op het feit dat hun leeftijd hoger is dan die van hun begeleidster. De andere alfabetiseringsgroep werkt in deel 2 en oefent achter de computer met de multimediale oefeningen bij *7/43*. Ze werken ieder voor zich aan een aantal oefeningen, zien hun resultaten per oefening op het scherm en gaan zelfstandig verder. De klassenassistente geeft uitleg als er problemen zijn, zowel in het Turks als in het Nederlands. Op deze manier wordt iedere minuut efficiënt gebruikt, men hoeft niet te wachten en er zijn totaal geen tekenen dat 45 minuten intensief oefenen te belastend is voor de vijftigplusdames.

De derde groep (de Bosnische en Azerbeidjaanse dames) werken met een

vrijwilligster in een aparte ruimte. Zij zitten rond NT2-niveau 2 en willen vooral correcte Nederlandse zinnen leren vormen.

De vierde groep bestaat uit twee Turkse dames die lager onderwijs hebben gehad en vlot lezen. Hun NT2-niveau wordt gekarakteriseerd als ‘op weg naar niveau 1’. Zij willen woorden leren opzoeken in het Nederlandse woordenboek. Ze moeten ‘bezitten’ zoeken. Er wordt achtereenvolgens genoemd: bewaren, ... beweren, ... bezetten, ... bezitten. Vlot wordt de verklaring uit het woordenboek voorgelezen, maar wat betekent ‘bezitten’ precies? Dat valt nog niet mee zonder de hulp van de docent. Het lef hebben om dat met je 58 jaren even te gaan opzoeken, is al een hele prestatie.

Resultaten

De resultaten zijn in de eerste plaats waar te nemen op het vlak van maat-

schappelijk functioneren. Men gaat steeds meer zelf op zaken af, sommigen hebben een (driewieler)fiets en gaan er ook letterlijk op uit. Ook de computervrees is verdwenen: er wordt gewerkt met het toetsenbord en gealfabetiseerden verrichten zoekopdrachten op internet. Wat het NT2-niveau betreft zijn de vorderingen na een jaar niet spectaculair. Het streven is iedere deelneemster een stapje hoger te brengen, of dat nu een half NT2-niveau of een Alfa-niveau is. In ieder geval is de primaire nieuwsgierigheid bij de deelneemsters op gang gebracht. Het enthousiasme voor de lessen is af te lezen van de geconcentreerde

Bewegen op muziek voor ouderen.

gezichten en af te leiden uit de goede opkomst bij de lessen. Alhoewel, een enkeling wil wel eens graag wegblijven van de les ‘bewegen op muziek voor ouderen’ die één keer in de week gegeven wordt in aansluiting op de gewone lessen. Men verzint daarvoor dan de prachtigste smoesjes in het Nederlands.

Succesformule

Op mijn vraag wat ik nu beslist zou moeten vermelden in het verslag voor *Alfa-nieuws*, omdat het naar het oordeel van de begeleiders sterk bijdraagt aan het succes van het project, werd achtereenvolgens genoemd:

- de gedifferentieerde manier van werken: zowel het werken op maat met vrijwilligers als het op maat maken van het lesmateriaal;
- de intensieve samenwerking met de trajectbegeleiding die bij dreigende uitval meteen actie onderneemt;
- het contact met het thuisfront door middel van een nieuwsbrief.

Ik voegde daar zelf aan toe:

- het werken met een klassenassistente uit de etnische groep die de laagdrempeligheid bevordert;
- de directe koppeling tussen taal leren en maatschappelijke oriëntatie;
- de frequentie van drie keer per week waardoor de aangebrachte kennis niet te snel wegzakt.

En toen pas kwam aan het licht dat vier taaldocenten en de leidster van het team Activering zelf Turks waren gaan leren en ondervonden wat de problemen van hun cursisten waren.

Misschien wel een even belangrijke succesfactor als bovengenoemde.

Met dank aan Ans, Mia, Serife, Rienke en Ceciel van het project *Vrouwen in beweging - 50 plus* in Ulft.

Informatie: *www.sluseborch.nl*.

Signalementen

Oproep alfa-cursisten

Waarom kan de ene analfabeet heel goed leren lezen op volwassen leeftijd en lukt het de andere niet? Waarom leert de een heel vlot nog een tweede taal en gaat dat bij de ander zo moeizaam? Daar willen we graag onderzoek naar doen.

Omdat er zo weinig onderzoek wordt gedaan naar deze doelgroep, zijn wij erg blij dat twee studenten hun masterscripties op dit terrein willen gaan schrijven.

Op zoek naar excellente alfa-cursisten

Voor een onderzoek naar factoren die een rol spelen bij het leren lezen na de basisschoolleeftijd worden NT2-leerders gezocht die geen basisonderwijs hebben gehad in hun land van herkomst. Zij hebben leren lezen in het Nederlands, op school of op een cursus en zijn daar zeer succesvol in gebleken doordat zij NT2-niveau A2 hebben gehaald voor alle vier vaardigheden.

De mensen die aan het onderzoek kunnen deelnemen, hoeven nu niet meer op school/les te zitten. De taalachtergrond doet er niet toe, iedere moedertaal is goed.

Om een beeld te krijgen van de persoonlijke kwaliteiten en de omstandigheden die mogelijk een rol hebben gespeeld bij het leren lezen, zal aan iedere deelnemer een vragenlijst voorgelegd worden. Ook zullen er enkele korte toetsen en testen afgenomen worden, onder andere om de leesprestaties te kunnen vergelijken. Deze twee onderdelen samen zullen maximaal een uur in beslag nemen. De verkregen informatie zal alleen voor wetenschappelijke doeleinden gebruikt worden.

Kent u een cursist of oud-cursist die aan deze voorwaarden voldoet, dan wordt u verzocht contact op te nemen met Noortje Schilders (nschilders@hotmail.com, tel. 06-43757574) of met Ineke van de Craats (i.v.d.craats@let.ru.nl tel. 024-3611044).

Op zoek naar wel en niet stagnerende alfa-cursisten

Er zijn cursisten die qua achtergrond eigenlijk wel op elkaar lijken, en toch leert de een heel makkelijk Nederlands als tweede taal en de ander niet. Het gaat niet speciaal om cursisten met een handicap, en ook niet om de briljante cursisten die al na een paar maanden doorstromen, maar om gewone cursisten van wie docenten kunnen aangeven of ze al dan niet stagneren. Het zou interessant zijn om te kijken of kunnen lezen een rol speelt, naast de leeftijd. We zoeken zowel in beginnende Alfa-groepen als in beginnende NT2-groepen voor laagopgeleiden wel- en niet-stagneerders.

Voorlopig is elke moedertaal goed, en de leeftijdsrange mag lopen van 18 tot 60 jaar. Het onderzoek zelf kost u of uw cursisten weinig tijd, het gaat om individueel een paar testjes afnemen en achtergrondgegevens van de cursisten verzamelen. Wilt u als alfabetiserings- of NT2-docente meewerken aan dit onderzoek, of kent u cursisten die wel mee zouden willen doen, dan kunt u contact opnemen met Jeske

Paalvast (j.p.a.paalvast@uvt.nl) of Jeanne Kurvers (jj.kurvers@uvt.nl, tel 013-4662235).

Beide onderzoeken vinden plaats in het kader van een afstudeeropdracht en worden uitgevoerd in een samenwerking tussen de universiteiten van Nijmegen en Tilburg.

Van start en En nu verder

Mondelinge vaardigheden NT2 zullen in de toekomst een nog belangrijkere rol krijgen dan ze nu al hebben, in verband met de nieuwe inburgering. De cursussen *Van start en En nu verder* hebben hun vruchten al afgeworpen. Een vervolg daarop lijkt broodnodig. In Alfa-nieuws van mei 2004 stond een bespreking van dit lesmateriaal. De schrijvers, Susanna Strube en Rob Bertsch, zijn van plan de ontwikkeling van deze methode voort te zetten.

Het gaat dan bijvoorbeeld om de volgende modules:

- Kleding
- Wonen
- Verkeer
- De stad
- Postkantoor
- Diensten
- Familie en feesten
- Vrije tijd
- Beroepen
- Werk

Om enigszins een idee te krijgen of er verdere behoefte is aan dit materiaal, hebben we het verzoek of eenieder die belangstelling heeft of meer informatie wil, zich wil melden via e-mail bij: svenemastrube@freeler.nl en r.bertsch@hccnet.nl.

[Nummer 2]

Onder de loep

Alfabetisering in Oost-Timor
Danielle Boon/UNDP-medewerker Oost-Timor

Oost-Timor is een klein, bergachtig land in Zuid-Oost Azië. Het beslaat de oostelijke helft van het eiland Timor en ligt ten oosten van Bali (Indonesië) en ten noordwesten van Australië. Het heeft een miljoen inwoners die voornamelijk in de landbouw of visserij werkzaam zijn. Oost-Timor is het armste land in Azië. De helft van alle volwassenen is er analfabeet. In dit artikel vertelt Danielle Boon hoe aan het terugdringen van dit cijfer gewerkt wordt. Zij werkt sinds enkele jaren mee aan de vernieuwing van het alfabetiseringsprogramma in het land.

In november 2003 mocht ik als adviseur volwassenenalfabetisering aan de slag voor de Minister van Onderwijs van de nieuwe natie (zie kader). Ik viel middenin een talendiscussie. In de nieuwe grondwet is geregeld dat het land twee officiële talen heeft: het Portugees, dat door een klein deel van de bevolking beheerst wordt, en het Tetum, een nationale (Austronesische) taal die voor een groot deel van de inwoners de eerste of tweede taal is. Beide talen worden gebruikt in het officiële verkeer en in het onderwijs. Daarnaast zijn er nog eens vijftien andere talen als nationale taal erkend. Een aantal daarvan wordt momenteel beschreven. Dat gebeurt door het Nationaal Instituut voor Linguïstiek, dat ook het Tetum verder aan het ontwikkelen is. Verder spreekt een groot deel van de bevolking Indonesisch (Bahasa Indonesia), aangezien dat tot 1999 de officiële taal was. En tot slot zijn er veel mensen die graag Engels willen leren vanwege de internationale contacten en de contacten met het nabije Australië.

De regering vond aanvankelijk dat iedereen maar meteen in het Portugees gealfabetiseerd moest worden. Dat zou voor het grootste deel van de leerders betekenen dat ze moesten leren lezen en schrijven in een taal die ze niet begrepen. Daarom werd al gauw gekozen voor het Tetum als ‘ingangstaal’. In het

huidige alfabetiseringsprogramma van de regering vinden de eerste maanden van het alfabetiseringstraject plaats in het Tetum, en gaat men vervolgens over op Portugees. Zo wil men het ook in de toekomst: een alfabetiseringstraject van in totaal 1 jaar, waarvan de eerste helft in het Tetum en

de tweede helft in het Portugees plaatsvindt. De meeste ngo's (niet-gouvernementele organisaties) die alfabetisering als activiteit hebben opgepakt doen dat voornamelijk in het Tetum, aangezien die taal door de meeste Oost-Timorezen begrepen wordt.

Huidig lesmateriaal

Tot 1999 vond het hele onderwijs, dus ook de alfabetisering, plaats in het Indonesisch. Er was natuurlijk niet meteen lesmateriaal beschikbaar voor de nieuwe taalsituatie. In de eerste jaren na 1999 is daarom veel gebruik gemaakt van bestaande materialen in het Portugees, die snel herdrukt werden voor de Oost-Timorese markt. Daarnaast werd een Braziliaans alfabetiseringsprogramma op Oost-Timor toegepast, met helaas tegenvallende resultaten. Dit had onder meer te maken met het verstrekken van snacks aan de deelnemers van de lessen: toen het geld voor snacks op was verschenen veel deelnemers niet meer in de klassen. Het programma is na een tijd stopgezet zonder na te gaan hoeveel mensen nu precies het traject hadden afgerond en hoeveel daarvan daadwerkelijk hadden leren lezen en schrijven.

In de alfabetiseringslessen die momenteel (sinds 2003) vanuit het Ministerie van Onderwijs in het land georganiseerd worden, wordt gebruik gemaakt van boeken met tekeningen en het alfabet als basis. De boeken zijn voor volwassenen niet echt aantrekkelijk. De tekeningen zijn kinderlijk, onduidelijk, multi-interpretabel en geven vaak niet de Oost-Timorese (maar veeleer de Portugese of Braziliaanse) cultuur weer. Ook is de

opbouw van de boeken door het vasthouden aan de alfabetische volgorde nogal saai.

In alfabetiseringscursussen van andere organisaties dan het ministerie worden ofwel dezelfde boeken ofwel eigen materialen gebruikt. Weer andere organisaties gaan ervan uit dat het lesmateriaal niet voorgefabriceerd en voorgeschreven moet zijn, maar dat het in de groepen door de volwassen leerders zelf samengeteld moet worden. Een probleem is dat die werkwijze een nogal hoog opleidings- en/of ervaringsniveau veronderstelt bij de docenten die dit leerproces moeten begeleiden, terwijl de Oost-Timorese docenten (nog) zeer laag opgeleid zijn.

De lessen

Bij het observeren van alfabetiseringslessen in het land bleek dat veel lessen in een zeer schoolse en weinig motiverende setting plaatsvinden. Lesgeven gebeurt veelal klassikaal, er wordt bijvoorbeeld niet in groepen of tweetallen gewerkt.

De leerders worden niet altijd met het respect bejegend dat zij als medevolwassenen verdienen. Hun kennis en levenservaring wordt door de docenten niet ingezet tijdens de lessen. Vaak zijn de cursisten maandenlang bezig met het leren schrijven van hun naam, en van een aantal kernwoorden en getallen die ze in hun schrift kopiëren van het bord. De boeken worden vaak niet gebruikt, omdat ze er niet zijn, omdat er niet genoeg van zijn, omdat ze saai gevonden worden of omdat de docenten niet weten hoe ze ermee moeten werken. De leerders doen tijdens de lessen maar weinig lees- en schrijfvaardigheid op die ze in hun dagelijks leven ook echt kunnen toepassen. Hierdoor is het risico groot dat ze het geleerde vrij snel na afloop van de cursus weer vergeten.

De docenten

Tot 1999 werden de meeste ‘hogere posities’ (docenten, artsen enzovoort) in Oost-Timor bekleed door Indonesiërs. Pas na hun vertrek namen de Oost-Timorezen die posities in.

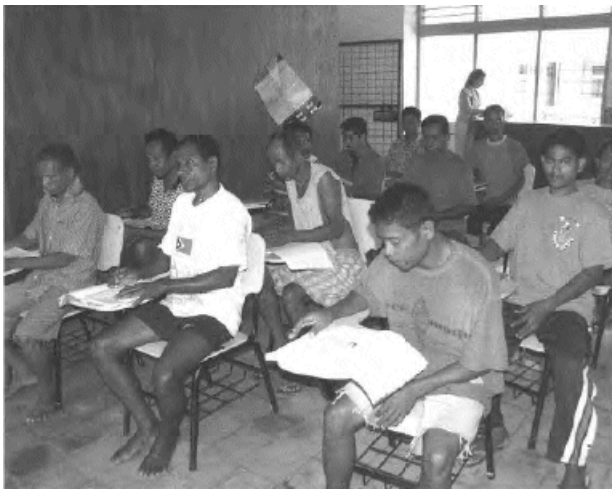
Hierbij zorgde de relatief lage opleiding van de Oost-Timorese bevolking voor problemen: veel mensen missen (nog) de capaciteiten en kwaliteiten die nodig zijn voor de functies die zij vervullen. Sinds 2002 zijn met hulp van de internationale gemeenschap op grote schaal *capacity building-projecten* gestart in allerlei sectoren.

Ook voor de alfabetiseringsdocenten geldt dat ze over het algemeen zeer laag opgeleid zijn. De meesten hebben ooit de basisschool afgerond, en een deel van hen heeft enkele jaren voortgezet onderwijs gevolgd. In hun lessen kopiëren ze vaak wat ze kennen van toen ze zelf naar school gingen: klassikaal lesgeven, veel drillen, weinig gelegenheid tot interactie, weinig variatie in werkvormen. Veel docenten zien alfabetisering als ‘aan anderen leren wat je zelf al kunt’ maar het is de vraag hoeveel de leerders in hun lessen op deze manier werkelijk opsteken.
Deskundigheidsbevordering en training-*on-the-job* zijn hard nodig om de kwaliteit van het alfabetiseringsonderwijs te verbeteren.

Daarnaast is er veel verloop naar andere onderwijssectoren. Een alfabetiseringsdocent die maximaal tien uur per week lesgeeft, krijgt een maandsalaris van 60 dollar (het Oost-Timorese geldsysteem maakt gebruik van Amerikaanse dollars). In het basisonderwijs verdient een docent zo'n 100 dollar per maand. Het gevolg is dat veel docenten al snel overstappen naar het basisonderwijs nadat ze wat ervaring hebben opgedaan in de alfabetisering.

Docententrainingen

In de docententrainingen voor alfabetiseringsdocenten kwam tot voor kort nauwelijks tot geen alfabetiseringsmethodiek of -didactiek aan de orde. Het grootste deel van de tijd werd besteed aan het bijspijkeren van taal- en rekenvaardigheid van de docenten. Docententrainingen bestonden dus voornamelijk uit lessen Portugees, Tetum en rekenen en wiskunde. Sinds eind 2003 wordt er in een vierde deel van de trainingen gewerkt aan deskundigheidsbevordering van de docenten op het vlak van alfabetiseringsdidactiek en -methodiek. De nadruk ligt op het relateren van wat in de les behandeld



Alfabetiseringsles

wordt aan hoe de cursist dat in de dagelijkse praktijk zou kunnen toepassen (op de markt, in winkeltjes, bij de visverkoop enzovoort). Ook worden ideeën uitgewerkt over hoe de buitenwereld de klas in te halen is (met behulp van tuinen landbouwproducten, kranten, informatieve teksten over gezondheid enzovoort). Docenten worden gestimuleerd na te denken over de leerbehoeften van hun cursisten en over manieren om die leervraag boven tafel te krijgen, en hier vervolgens hun lessen beter op af te stemmen. Ook wordt geoefend met andere werkvormen die het klassikaal lesgeven kunnen afwisselen, zoals het werken in groepen en tweetallen. En ook worden de docenten aangespoord de dwingende lijn van de alfabetische volgorde ook eens los te laten en wat meer thematisch te werk te gaan, met onderwerpen die voor hun leerders relevant zijn en/of die de leerders zelf selecteren. In de trainingen bestaat hierover veel enthousiasme, maar het is een uitdaging te bewerkstelligen dat de docenten dit soort ‘nieuwe’ werkwijzen ook daadwerkelijk in hun lessen gaan toepassen.

Nieuw lesmateriaal op thema

Begin 2004 kwam bij de directie voor *Non-Formol Education* (de afdeling binnen het Ministerie van Onderwijs waar onder meer alfabetisering is ondergebracht) de vraag om nieuw lesmateriaal terecht. Aanleiding was een educatief programma dat voor gevangenen werd opgezet. Veel van de gevangenen bleken analfabeet. Gevraagd werd om een alfabet met gebruikmaking van foto's en kernwoorden uit de Oost-Timorese context, plus oefenmateriaal om de letters van het alfabet, de bijbehorende klanken en de kernwoorden te oefenen. Bij het ontwikkelen van het nieuwe materiaal werden al snel twee dingen duidelijk: alleen een alfabet plus wat oefeningen zou niet voldoende zijn om het urenaantal op te vullen dat voor alfabetisering in de gevangenis beschikbaar was. En: het nieuw ontwikkelde materiaal zou ook prima in alfabetiseringslessen in de rest van het land (voor de ‘gewone’ analfabete volwassenen) ingezet kunnen gaan worden, want ook daar was duidelijk vraag naar meer en beter lesmateriaal.

Behalve het alfabetboek is toen rondom een tiental voor volwassenen relevante thema's extra cursusmateriaal ontwikkeld. Die thema's waren: ‘in de straat’, ‘in en om het huis’, ‘voedsel’, ‘gezondheid’, ‘familie’, ‘natuur’, ‘werk’, ‘vrije tijd’, ‘lezen en schrijven’ en ‘Oost-Timorese cultuur’. De basis voor het nieuwe materiaal vormde een groot aantal digitale foto's gemaakt in alle delen van Oost-Timor: aantrekkelijker en herkenbaarder voor de volwassen leerders dan de tekeningen in het huidige materiaal.

Het complete pakket (nog in conceptversie) bestaat inmiddels uit: het alfabetboek met 23 kernwoorden, een tweede boek met een grote verzameling zelfstandige naamwoorden, een derde boek met losse zinnen en een vierde boek met korte teksten. Elk van de drie laatstgenoemde boeken is opgebouwd rondom dezelfde tien thema's zoals hierboven opgesomd. Er wordt dus cyclisch gewerkt aan lees- en schrijfvaardigheid rondom die tien thema's. Het lesmateriaal is beschikbaar in zowel het Tetum als het Portugees. Het pakket

is voldoende voor de invulling van de eerste helft van het alfabetiseringstraject: zes maanden van maximaal tien uur per week. De conceptversies zijn in de zomer van 2004 voor het eerst uitgeprobeerd in een drie maanden durend pilot-project met vier groepen volwassen leerders (in de gevangenis dus). Daarna zijn de concepten aangepast op basis van de in de pilot opgedane ervaringen. Momenteel wordt de nieuwe conceptversie met de steun van Unicef breed getest in een veldtest in vijf districten, in 30 lesgroepen. De 30 docenten hebben eind 2005 een vijfdaagse training gevolgd om te leren werken met de nieuwe (concept)boeken. Na de evaluatie van deze veldtest wordt in 2006-2007 de definitieve versie van het pakket samengesteld en uitgebracht (dat wil zeggen, als er donoren zijn gevonden die de drukkosten op zich willen nemen!).

Curriculumontwikkeling

De groep Oost-Timorese volwassen analfabeten (zo'n 50% van de bevolking ouder dan 15 jaar) bestaat voor tweederde uit vrouwen. De meeste vrouwen hebben kinderen en zijn behalve in het huishouden werkzaam in de landbouw, op de markt, in kleine winkeltjes of in de productie van typisch Oost-Timorese artikelen (handgeweven stoffen waar kleding en andere artikelen van gemaakt worden, handgemaakte manden enzovoort). Het overige deel van de analfabete bevolkingsgroep bestaat voornamelijk uit boeren, vissers en marktkooplui. Deze vier groepen zijn door het Ministerie van Onderwijs tot prioritaire doelgroepen voor alfabetisering bestempeld. Lesmateriaal dat ontwikkeld wordt voor de alfabetisering van volwassenen moet dus in ieder geval voor deze groepen relevant en aantrekkelijk zijn.

Zo'n veertien organisaties met ervaring in alfabetisering in Oost-Timor zijn in 2004 en 2005 een drietal keren om de tafel gaan zitten om een overzicht te maken van thema's en lesstof die zij voor de volwassen alfabetisanten relevant achten. Behalve het Ministerie van Onderwijs waren enkele internationale organisaties en ngo's (waaronder Unicef,

Lesmateriaal wordt besproken door docenten

Unesco, Oxfam) hierbij betrokken, maar vooral ook een aantal lokale ngo's met uitsluitend Timorese bezetting. De term ‘curriculum’ bleek in deze workshops al snel problematisch: die term werd opgevat als de basis voor een verplicht programma dat dan vanuit de regering ook aan de andere organisaties zou worden opgelegd. De internationale en nationale ngo's wilden echter een zo grote mogelijke mate van vrijheid behouden waar het gaat om de inhoud en organisatie van alfabetiseringscursussen. Besloten is toen de term ‘curriculum’ niet meer te gebruiken, maar een ‘thematische richtlijn’ op te stellen: een instrument dat mensen kan helpen alfabetiseringscursussen voor volwassen Oost-Timorezen modulair vorm en inhoud te geven, met nadrukkelijk voor ieder de vrijheid om dat op eigen wijze te doen.

De thematische richtlijn bevat dertien thema's waarover men het eens was dat deze voor volwassen Oost-Timorese leerders relevant zijn: ‘landbouw’, ‘milieu’, ‘gezondheid’, ‘lokale cultuur’, ‘talen en communicatie’, ‘onderwijs’, ‘economie/werk/transport’, ‘geschiedenis en godsdienst’, ‘rekenen/wiskunde’,

‘mensenrechten, ‘*gender*-kwesties’, ‘aardrijkskunde’ en ‘*science*’. Per thema zijn subthema's geformuleerd en lijstjes met kennis en vaardigheden waaraan binnen die thema's in ieder geval gewerkt kan worden. Behalve de veertien organisaties hebben een honderdtal alfabetiseringsdocenten over de thematische richtlijn meegedacht en aanvullingen gemaakt op het themaoverzicht.

Losse modulen

Onlangs (eind 2005) is gestart met de ontwikkeling van nieuwe alfabetiseringsmodulen voor elk van de thema's zoals genoemd in de thematische richtlijn. Ook deze nieuwe modulen zullen eerst uitgebreid getest worden voordat ze in definitieve versie verschijnen. En ook deze modulen worden in zowel het Tetum als het Portugees opgesteld. Zij zullen de invulling gaan bieden voor het tweede deel van het alfabetiseringstraject, de zevende tot en met twaalfde maand. Het pakket zal uiteindelijk zo'n dertien losse modulen plus een docentenhandleiding bevatten. Docenten kunnen in overleg met hun leerders uit het totaalpakket die modulen selecteren die zij voor hun groep relevant achten.

Het nieuwe alfabetiseringstraject en het vervolg

Het nieuwe, landelijke alfabetiseringstraject van het Ministerie van Onderwijs begint dus langzaam maar zeker vorm te krijgen. Voordeel is dat zowel de materialen voor de eerste helft als voor de tweede helft van het traject in het Tetum en in het Portugees zijn (of worden) gemaakt. Dit maakt het mogelijk halverwege (= na zes maanden) over te stappen van het Tetum op het Portugees, zoals het ministerie voor ogen staat, maar ook om alfabetiseringstrajecten van twaalf maanden in één en dezelfde taal te organiseren, wat voor veel mensen waarschijnlijk aantrekkelijker en realistischer is.

Eén van de aandachtspunten voor de komende periode is de ontwikkeling van goede toetsen voor het Oost-Timorese alfabetiseringsveld. Gedacht wordt aan de ontwikkeling van een flexibele, meertalige toetsenbank met een verzameling materiaalafhankelijke maar ook materiaalonafhankelijke toetsitems, waaruit men de komende jaren zou kunnen putten. Genoeg te doen dus...

Bij het departement voor *Non-Formal Education* wordt behalve aan het nieuwe alfabetiseringstraject ook gewerkt aan volwassen equivalenten van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Mensen die om welke reden dan ook niet als kind of jongere aan het formeel onderwijs hebben deelgenomen, wordt op deze manier, dus via tweedekansonderwijs, de mogelijkheid geboden die kwalificaties alsnog te behalen. Het basisschoolequivalent bouwt dus voort op het alfabetiseringstraject. Echter, veel mensen zullen niet kiezen voor de jarenlange weg van alternatief basis- en voortgezet onderwijs, maar zullen na hun alfabetiseringstraject een kort beroepsgericht traject willen volgen om zo snel mogelijk op de arbeidsmarkt aan de slag te kunnen en in hun levensonderhoud te kunnen voorzien. Een van de uitdagingen

voor de toekomst is dus een goede aansluiting te realiseren tussen alfabetisering en allerlei soorten beroepsgericht vakonderwijs.

Tot slot is er grote behoefte aan *post literacy*-materiaal: allerlei leesteksten en schrijftaken waarmee de cursisten die hun alfabetiseringstraject hebben afgerond hun pas opgedane lees- en schrijfvaardigheid kunnen onderhouden en versterken. In een stad als Dili (de hoofdstad van Oost-Timor) zijn daartoe vele mogelijkheden, maar in de dorpen, waar het overgrote deel van de bevolking woont, is nauwelijks of geen schriftelijk materiaal voorhanden. Het opschrijven en in het Tetum en Portugees uitgeven van verhalen uit de lokale cultuur en geschiedenis zou hiervoor een mooi startpunt vormen!

De geschiedenis van Oost-Timor

Oost-Timor, of voluit: de 'Democratische Republiek Oost-Timor', bestaat sinds 20 mei 2002 en is daarmee een van de jongste landen van de wereld. Het land heeft een veelbewogen geschiedenis. Tot 1975 was het honderden jaren lang een kolonie van Portugal. Toen Lissabon het land in 1975 als kolonie 'opgaf', verklaarde Oost-Timor zichzelf onafhankelijk. Dit duurde echter maar kort. Negen dagen na de onafhankelijkheidsverklaring en nog voordat de internationale gemeenschap deze onafhankelijkheid kon erkennen, viel Indonesië het land binnen. De Indonesische bezetting duurde 24 jaar en kende vele bloedige dieptepunten, waarover pas begin jaren negentig meer begon door te sijpelen in de internationale media. De bezetting kostte bijna een derde van de bevolking (van toen in totaal ruim 600.000 mensen) het leven.

In 1999 vond een door de Verenigde Naties gesteund referendum plaats. Een overweldigende meerderheid van de Oost-Timorezen koos voor onafhankelijkheid. Hierop braken rellen en gewelddadigheden uit. Men kon niet voorkomen dat de Indonesische troepen en de pro-Indonesische milities het grootste deel van de Oost-Timorese infrastructuur vernielden. Nog eens 1500 tot 2000 inwoners vonden de dood, veel vrouwen werden verkracht en uiteindelijk zochten zo'n kwart miljoen Oost-Timorezen als vluchteling veiligheid over de grens.

Een internationale vredesmacht herstelde de orde in het land, en van 1999 tot 2002 vormde de VN in overleg met een aantal gerespecteerde Oost-Timorezen een interim-regering. In april 2004 koos het volk Xanana Gusmáo tot president; een charismatisch leider die jarenlang in het verzet in de bergen voor onafhankelijkheid had gestreden en die tot zijn bevrijding in 1999 zeven jaar lang in een Indonesische cel had doorgebracht. Op 20 mei 2002 werd de onafhankelijkheid uitgeroepen, een feestelijke en tegelijkertijd heel emotionele gebeurtenis vanwege alle verloren levens.

Onder de loep

Leren lezen is niet in elke taal even moeilijk
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Leren lezen in het Chinees is iets anders dan leren lezen in het Latijnse alfabet. Maar ook als verschillende talen het Latijnse alfabet gebruiken, kan het leren lezen meer of minder makkelijk zijn. Dat heeft niet alleen te maken met de spelling, maar ook met eigenschappen van de taal zelf. In deze bijdrage legt Jeanne Kurvers uit hoe dat zit.

Introductie

In een eerder nummer van *ALFA-nieuws* (jaargang 7, nr. 4) werd aandacht besteed aan de verschillende schriftsystemen die er bestaan in de wereld. Grof gezegd bestaan er drie typen schriftsystemen: logografische schriftsystemen waarin een teken verwijst naar een woord of morfeem in de gesproken taal (bijvoorbeeld het Chinese karakterschrift), syllabische schriftsystemen waarin een teken een lettergreep representeert (bijvoorbeeld het Tamil) of alfabetische schriftsystemen, waarin een teken verwijst naar een spraakklank (foneem) in de gesproken taal. In sommige alfabetische schriften worden klinkers niet altijd geschreven (zoals het Arabisch of het Hebreeuws), in het Latijnse alfabet wel. Dat is het basisprincipe van de indeling, maar in werkelijkheid zijn alle schriftsystemen iets minder eenduidig. Zo hebben veel Chinese karakters ook een hint voor hoe een woord uitgesproken moet worden, en hebben veel lettergrepentekens een extra ‘aanhangsel’ dat varieert met de klinker in het woord. Vergelijk bijvoorbeeld de schrijfwijze voor de lettergrepen *ba bu bi baa be, b* en *bo* in het Geez in figuur 1.

Name	IPA	ə	u	i	a	ie	ɨ/-	o
pa	p	ፐ	ፑ	ፒ	ፓ	ፔ	ፕ	ፖ
ba	b	በ	ቡ	ቢ	ባ	ቤ	ብ	ቦ
pha	p'	ጰ	ጱ	ጲ	ጳ	ጴ	ጵ	ጶ
ma	m	መ	ሙ	ሚ	ማ	ሜ	ም	ሞ
fa	f	ፈ	ፉ	ፊ	ፋ	ፌ	ፍ	ፎ
va	v	ቨ	ቩ	ቪ	ቫ	ቬ	ቭ	ቮ
wa	w	ወ	ዉ	ዊ	ዋ	ዌ	ው	ዎ
ta	t	ተ	ቱ	ቲ	ታ	ቴ	ት	ቶ

Figuur 1 *Enkele letters uit het Tigrinya alfabet (Geez)*

Maar ook talen die allemaal het Latijnse alfabet gebruiken, zoals het Nederlands, het Engels, het Teturn of het Portugees (zie de tekst van Danielle Boon elders in dit nummer), verschillen in moeilijkheidsgraad voor de beginnende lezer. Er zijn ten minste drie redenen waarom het ene Latijnse schrift makkelijker te leren is dan het andere. De eerste reden heeft te maken met de spelling die voor een taal gebruikt

wordt, *de orthografie*. De tweede en de derde reden hebben te maken met eigenschappen van *de taal zelf*. In de volgende paragrafen wordt eerst ingegaan op verschillen in spelling, daarna op twee kenmerken van talen die het voor een beginnende lezer makkelijker of moeilijker kunnen maken om te leren lezen en schrijven.

De spelling: meer of minder transparant

Talen die het Latijnse alfabet gebruiken, kunnen verschillen in hoe eenduidig de klanken (fonemen) van de gesproken taal weergegeven worden, of, met andere woorden, hoe ‘klankzuiver’ een spelling is. Het Fins en het Kroatisch heb

ben wat dat betreft de meest eenvoudige spelling (en doorgaans ook veel talen zoals het Tetum die nog niet zo lang geschreven worden). Steeds als een bepaalde klank opduikt in een gesproken woord, wordt hetzelfde teken, dezelfde letter gebruikt. De klank /a/ wordt bijvoorbeeld altijd als a geschreven, de klank /oe/ als u. In die talen kun je, grof gezegd, bijna alle woorden correct spellen als je de regel 'schrijf het woord zoals je het hoort' toepast. Het Engels en het Frans hebben een heel wat minder transparante spelling. De klank /oe/ kan in het Engels bijvoorbeeld geschreven worden als *o* (to, who), als *oo* (goose, too much), als *ou* (you). Omgekeerd kan eenzelfde letter gebruikt worden om heel verschillende klanken aan te geven. Het grafeem *ou* verwijst bijvoorbeeld naar de klanken /A/, /oe/, /ou/, of /eo/ (tough, youngster, through, about, although). Een orthografie als de Engelse wordt wel een diepe orthografie genoemd: hoe een woord geschreven wordt, wordt niet alleen bepaald door de uitspraak, maar bijvoorbeeld ook door morfologische regels. De verleden tijd wordt bijvoorbeeld altijd als *ed* gespeld, ook al wordt deze verschillend uitgesproken (bijvoorbeeld als /ed/ in *hated*, als /d/ in *called* of als t in *crossed*). De Nederlandse spelling zit qua eenvoud tussen die twee typen uitersten in: minder eenvoudig dan het Fins, maar veel eenvoudiger dan het Engels. De klank /oe/ wordt bijvoorbeeld altijd als *oe* gespeld (moeder, koe, stoel, ploert, maraboe), maar de klank /ie/ kan bijvoorbeeld geschreven worden als *ie* (ieder), *i* (ivoor) of *y* (baby).

De taal

Er zijn twee redenen waarom het in de ene taal makkelijker is om te leren lezen en schrijven dan in de andere taal, ook als die talen allebei het Latijnse alfabet gebruiken. De eerste oorzaak is gelegen in de inventaris van klanken in die taal, met andere woorden; hoeveel verschillende klanken er bestaan in een taal. De tweede oorzaak is gelegen in het aantal mogelijkheden dat een taal heeft om lettergrepen te maken.

Inventaris van klanken

Talen kunnen sterk verschillen in hoeveel verschillende klanken in die taal onderscheiden worden (grofweg van minder dan 15 tot meer dan 80), maar verreweg de meeste talen hebben een aantal klanken, dat varieert van 20 tot 40. Om een voorbeeld te geven: het Spaans kent vijf klinkers (a, i, e, u, o), het Nederlands 14. Een taal leren lezen die maar 17 verschillende klanken heeft, is een stuk makkelijker dan een taal die meer dan 50 verschillende klanken heeft. Vooral het aantal klinkers maakt het leren lezen in het Latijnse alfabet meer of minder gemakkelijk. Dat komt omdat er in het Latijnse alfabet maar vijf tekens voor klinkers bestaan. Alle andere klinkers moeten gemaakt worden van combinaties van die klinkertekens (zoals in het Nederlands, aa, ie, eu, ou, ie) of met behulp van hulptekens zoals de accenttekens in het Frans (à, á, è, é) of de umlaut in het Duits. Als je taal toevallig maar vijf klinkers heeft, is leren lezen een stuk gemakkelijker. Het Somalisch bijvoorbeeld kent vijf klinkers die kort en lang uitgesproken kunnen worden. De korte klinkers zijn de a,

e, i, u, o, de verlenging is zichtbaar aan verdubbeling (aa, ii, ee, uu, oo). Dat eenvoudige principe van enkel en dubbel is voor een beginner een stuk eenvoudiger dan onze ingewikkelde combinaties van letters om alle klinkers van het Nederlands te maken.

Mogelijke lettergrepen

Een tweede kenmerk van talen dat relevant is hier, is hoe een lettergreep in een taal eruit kan zien. Er is groot verschil tussen talen in het aantal lettergrepen dat mogelijk is in een taal. Een lettergreep bestaat uit een klinker met daarvoor en daarna geen, een, of meerdere medeklinkers. Een lettergreep moet in elk geval een klinker hebben, wat daarna en daarvoor kan staan, verschilt van taal tot taal. Vergelijk bijvoorbeeld de woorden papa en herfststorm. Dat zijn twee woorden die allebei uit twee lettergrepen bestaan (pa-pa en herfst-storm) maar in het eerste woord bestaan de lettergrepen uit een simpele combinatie van een medeklinker en een klinker, in het tweede voorbeeld uit een klinker met daarvoor en daarna een aantal medeklinkers dat kan variëren van een tot vier. In het volgende voorbeeld gebruik ik de aanduiding *c* (consonant) voor medeklinkers, en de aanduiding *v* (vocaal) voor klinkers.

Er zijn veel talen op de wereld waar alleen het volgende rijtje een lettergreep kan vormen:

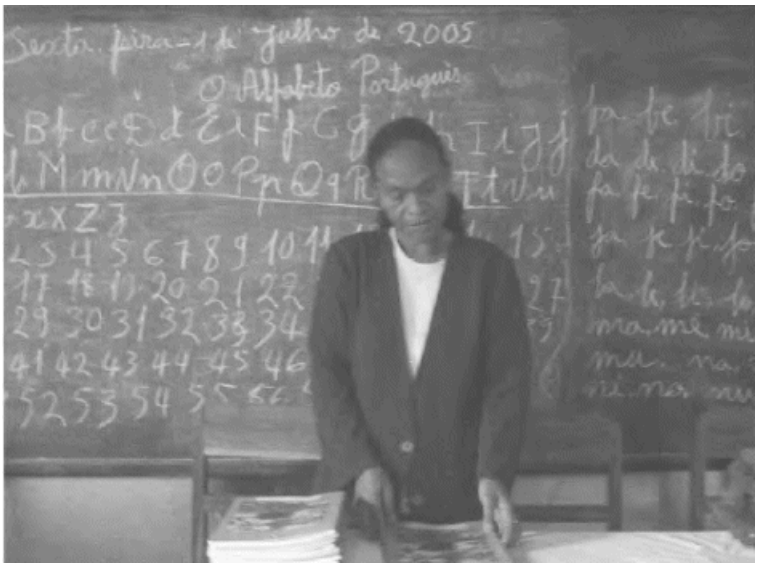
v (bijvoorbeeld de *i* in ivoor)
cv (zee)
vc (op)
cvc (pen)

Dat geldt bijvoorbeeld voor veel Semitische talen, en grotendeels ook voor talen als het Spaans en het Turks (dat kenmerk is ook de reden dat cursisten moeite hebben met de uitspraak van medeklinkerclusters: de tweedetaalcursist hoort vaak een klinker tussen twee medeklinkers. In het Nederlands ligt dat heel anders. Daar kan het rijtje mogelijke lettergrepen er heel anders uitzien (zie figuur 2).

c	(de a in apen)
cv	(pa)
cvc	(pan)
ccvc	(brug)
cvcc	(kast)
ccvcc	(krant)
cvccc	(bonst)
cccvc	(straat)
ccvcc	(blond)
cccvccc	(strengst)
cvccc	(herfst)
enzovoort	

Figuur 2 *Mogelijke lettergrepen in het Nederlands*.

Het Tetum in het artikel van Danielle Boon is een voorbeeld van een taal waarin de meeste lettergrepen gevormd



Docente voor de klas; rechts mogelijke lettergrepen

worden door een combinatie van een medeklinker en een klinker (cv). De meest ingewikkelde combinatie van medeklinkers en klinkers die je als beginnende lezer moet leren synthetiseren is *ka* (en misschien nog een enkele keer een cvc-combinaties als *kat*). Dat is plezierig voor een beginnende lezer, omdat je bij wijze van spreken het rijtje mogelijke lettergrepen van buiten kunt leren. En lettergrepen synthetiseren tot een woord (ka-ter = kater) is relatief makkelijk, ook voor analfabeten. Woorden analyseren in klanken, of klanken weer synthetiseren tot woorden daarentegen is voor beginnende lezers (kinderen en volwassenen), extreem moeilijk. In talen als het Tetum kun je bij wijze van spreken het volgende rijtje lettergrepen van buiten leren:

Ka ku ke ki ko
La lu le li lo
Ta tu te ti to

En als je dat rijtje hebt geleerd, dan kun je meteen al diverse woorden in die taal lezen (ook langere woorden) eenvoudigweg door die lettergrepen op diverse manieren te combineren (bijvoorbeeld *kaku, kula, tetuki, toko* enzovoort). Vanaf het begin kun je dan als docent met langere en meerlettergrepige woorden aan de slag. Een woord als *herfst* leren lezen is - omdat nu klanken verbonden moeten worden - lastiger dan een nog langer woord als *kalutiko* lezen.

Kortom, ook talen die allemaal het Latijnse alfabet gebruiken, kunnen heel erg verschillen in hoe gemakkelijk het zal zijn die taal te leren lezen en schrijven. Voor tweede-taalleerders van wie de eigen taal zo'n mooie eenvoudige combinatie kent van vooral cv-combinaties, zal het leren lezen en schrijven in het Nederlands met die vele medeklinkersclusters dan ook extra moeilijk zijn (en het leren uitspreken uiteraard ook).

Gevonden voorwerpen

Fatima

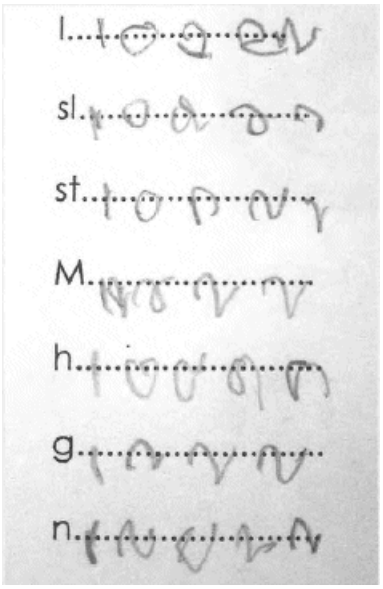
Fatima kwam een tijdje geleden voor de eerste keer op school. Ze woont 19 jaar in Nederland en is 56 jaar. In een van de wijken in de stad startte - in het kader van de oudkomersregeling-een groep met voornamelijk Marokkaanse vrouwen. De vrouwen wonen al lang in Nederland, maar zijn nog nooit naar school geweest. Fatima kwam blij naar school en werd door haar familie erg gesteund en verwend: ze had een mooi schrift, een etui met pennen, potloden en een grote gum. Ook kreeg ze een hippe rugzak die als schooltas gebruikt werd. In de eerste les liet ik de cursisten even wat schrijven, zodat ik een indruk kon krijgen van de aanwezige vaardigheden.

Fatima schreef mee en liet me zien wat ze gedaan had. Ze was van mening dat ze geschreven had, dat het goed was wat ze gedaan had en dat ik er vast wel wijs uit kon.

Ze was zich nog helemaal niet bewust van het feit dat letters een bepaalde vorm hebben, laat staan dat die ook iets met een klank te maken hebben.

Deze manier van schrijven heeft ze anderhalve les volgehouden. Ik vond het een moment om vast te houden en zo interessant dat ik het graag als gevonden voorwerp naar ALFA-nieuws wilde sturen.

WILLEMIJN STOCKMANN/ROC TILBURG



Fatima's eerste schrijfproduct

Fasen in de schrijfontwikkeling

Het voorbeeld van Fatima is heel interessant om even naar te kijken. Dit type producten kennen we heel goed vanuit onderzoek bij jonge kinderen, die spontaan beginnen te schrijven (nou ja, spontaan, vaak wel in de context van een gezin waar ze heel wat schrijven kunnen observeren). Het is vooral interessant dat het

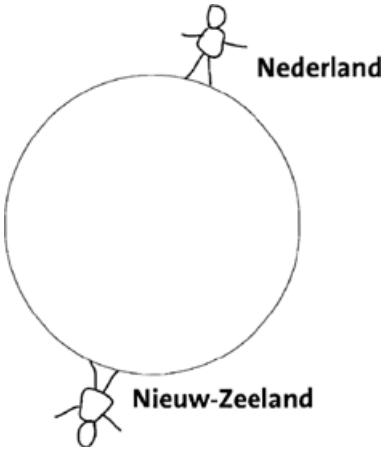
schrijfgedrag van Fatima past in wat sommige theoretici de eerste fases van schrijfontwikkeling noemen. Fase één wordt wel omschreven als: schrijven als grafische actie. Schrijven is iets doen met je handen en een schrijfinstrument. Bij jonge kinderen is dat vaak de periode waarin ze met een potlood in hun knuistje grote cirkels op papier zetten. Maar Fatima is ook al een stap verder: ze is zich al heel goed bewust van enkele kenmerken van geschreven taal: er zijn wat vaste vormen, die keurig in het gelid moeten staan met wat tussenruimte. En er moet wel een klein beetje variatie zijn, want ze maakt niet alle letters identiek.

Eigenlijk heeft ze al heel goed in gaten dat letters opgebouwd worden uit een paar basiskenmerken: cirkels, horizontale en verticale lijnen, diagonale lijnen, curves en hoeken. Het zou interessant zijn om haar schrijfontwikkeling te blijven volgen.

JEANNE KURVERS

Zwaartekracht

Aan mijn klas ex-alfa- en zwakke leerders geef ik aardrijkskunde en zo kwamen wij te spreken over de aantrekkingskracht van de aarde, ofwel de zwaartekracht. Ik tekende dit op het bord:



De vraag was nu:waarom valt dat mannetje in NieuwZeeland niet naar beneden?

Mijn leerling Hamid stak zijn vinger omhoog met het enthousiasme van een leerling die iets herkent! Hij begon in wild Marokkaans en kon duidelijk niet zeggen wat hij wilde. 'Juf,... Juf. Zo!'

Hij vloog van zijn stoel en maakte naast zijn tafel een luchtsprong met de duidelijke bedoeling heel hard met beide voeten op de grond te komen. Het aardige was dat de hele klas alles in één keer begreep!

De krant in de klas

Gevecht met een kakkerlak
Ria van Adrichem/Zadkine Educatie, Rotterdam

Dit keer geen volksverhaal in de Krant in de klas, maar een kort bericht uit de krant dat door Ria van Adrichem werd bewerkt tot een verhaal. Het originele krantenbericht wordt erbij afgedrukt. Het verhaal is speciaal bestemd voor NT1-cursisten. Voor NT2-cursisten zijn er nogal wat gewone woorden die weinig frequent zijn en daarom het begrip van de tekst bemoeilijken, zoals *trappen, spuiten, knal, lawaai, verbrand, broeder, niet kunnen houden* en *ellende*. Ook de woorden *kakkerlak* en *insectenvergif* zijn wat moeilijker te lezen voor de NT2-cursisten: niet alleen omdat het woord lang is, maar vooral onbekend.
De tekening erbij kan goed helpen.
Dit verhaal komt uit de bundel *Hoe is 't mogelijk*, uitgegeven bij De Stiep Educatief (bestel@stiep-educatief.nl). Meer bijzondere verhalen zijn te lezen in de bundels *Mag het ietsje meer zijn* en *Duif, ik heb je*. Beide boekjes zijn te bestellen bij De Stiep Educatief.

De krant in de klas

Gevecht met een kakkerlak

Oorlog met kakkerlak, man gewond

TEL AVIV — Het gevecht van een Israëlische huisvrouw met een koppige kakkerlak heeft haar man met ernstige brandwonden, een gebroken heup en gebroken ribben in een ziekenhuis doen belanden.

De vrouw had geprobeerd de kakkerlak in de huiskamer dood te trappen en omdat dit niet lukte had zij het beest in de wc-pot gegooid. Toen de kakkerlak daar was blijven bewegen, had zij er een bus met een verdelgingsmiddel op leeggespoten.

De thuiskomende echtgenoot gooide onwetend een brandend sigarettepeukje in de pot en het gevolg was een steekvlam van het ontplofende verdelgingsmiddel die hem ernstige brandwonden bezorgde aan zijn billen.

De ziekenbroeders die de man kwamen ophalen, moesten zo lachen om het voorval, dat zij de brancard van de trap lieten vallen. De man brak toen een heup twee ribben.

Sara is aan het schoonmaken.
Ze wil snel opschieten. Ben komt zo thuis.
‘Hè bah, weer een kakkerlak’, moppert Sara. Ze krijgt er wat van.
Die rotbeesten. Maar ze zal hem krijgen. Boos trapt ze op het beest.
Ze haalt een papiertje,
want zo durft ze hem niet te pakken.
Jakkes, hij leeft nog. Dan moet hij maar in de wc.
Sara trekt wel drie keer door.
De kakkerlak komt steeds weer boven.
Wat kan ze nu nog doen?
Aha, ze heeft een idee.
De bus met insectenvergif.
Ze spuit lekker veel in de w.c.

Dat zal hij vast niet overleven.
Nee, hij beweegt niet meer.

Sara kijkt op de klok.
Ze gaat snel koffie zetten. Daar is Ben al.
‘Hallo meiske, hoe is het?’
Ben kust haar.
‘Goed. Wil je koffie?’
‘Graag, schenk het maar vast in.
Ik moet even naar de wc. Ik kom eraan.’
Sara pakt de kopjes.
Ze vindt het gezellig om samen koffie te drinken.
Opeens hoort ze een hoop lawaai.
Een harde knal.
En Ben.
Hij schreeuwt het uit.
Van schrik laat Sara een kopje vallen.
Ze rent naar de gang.
‘Wat is er, wat is er?’

‘Ohhh, au, au’, kreunt Ben. ‘Au, au.’
‘Wat is er gebeurd?’ roept Sara.
‘Zeg dan wat!’
‘Ik weet het niet.

Ik gooide m'n sigaret in de wc.
En toen kwam er ineens een vlam.
Ohh, m'n billen.'
Sara kijkt. Ze schrikt.
Oei, dat ziet er niet goed uit.
De billen van Ben zijn rood verbrand.
'Ik bel de dokter.'
Sara rent naar de telefoon.
Waar is het telefoonnummer?
Gelukkig, daar heeft ze het al.
De ziekenauto komt snel.
De broeders leggen Ben op de brancard.

'Wat is er gebeurd, mevrouw?',
vraagt de broeder.
Sara vertelt het hele verhaal.
Maar wat is dat?
De broeders beginnen te lachen.
Steeds harder.
Ze vinden het wel een leuk verhaal.
'Pas op, kijk uit!' roept Sara nog,
maar het is al te laat.
De mannen lachen zo hard.
Ze kunnen de brancard niet houden.
Daar gaat die arme Ben.
Met brancard en al valt
hij van de trap af.
Nu lachen ze niet meer.
Snel brengen ze Ben naar
het ziekenhuis.

Eindelijk komt Ben op de zaal.
Met verbrande billen,
een gebroken heup en
twee gebroken ribben.
Sara kan wel huilen van ellende.
Het is allemaal haar schuld.
Die rotkakkerlak ook.

Illustratie: Conny van der Meut

Gelezen

Anderstalige senioren Thuis! in Nederland?
Bespreking van *Thuis!* voor de analfabete oudere allochtonen
Jacoueline Veth/ID College, Gouda

De methode *Thuis!* is in opdracht van Forum ontwikkeld door medewerkers van Forum en de afdeling NT2 van de Vrije Universiteit te Amsterdam. ‘Een commissie van deskundigen heeft bijgedragen aan de mogelijkheid om *Thuis!* te gebruiken voor zowel gealfabetiseerde als nietgealfabetiseerde cursisten met geringe kennis van het Nederlands’, zo vermeldt het voorwoord in het cursistenboek. In dit artikel wordt de bruikbaarheid voor de groep oudere analfabete allochtonen onder de loep genomen door Alfa-NT2-docent Jacqueline Veth.

Vooraf

Analfabete NT2-cursisten zijn in eigen land niet of nauwelijks naar school geweest. Zij hebben weinig tot geen studievaardigheden; geen kapstokjes in hun hoofd om nieuwe kennis aan op te hangen. Zij hebben nauwelijks of geen steun aan het schrift bij het aanleren van een nieuwe taal. Vaak hebben zij geen idee van wat afzonderlijke woorden of zinnen zijn en hoe een grammatica van een taal in elkaar zou kunnen zitten. Simpelweg doordat zij de regels van de eigen taal ook nooit benoemd hebben. Woorden leren lukt wel, maar het vormen van grammaticaal correcte korte zinnen blijft meestal veel problemen opleveren.

Uit ervaring blijkt dat de meeste analfabeten met mondelinge vaardigheden een plafond bereiken op weg naar niveau A2 en met schriftelijke vaardig heden rond niveau A1. Bij oudere analfabeten zie je dat zij vaker stagneren en voor mondelinge vaardigheden nauwelijks niveau A1 bereiken, terwijl het schriftelijke niveau Alfa A (eerste niveau van alfabetisering, mkm-woorden) vaak nog veel moeite kost.

Oudere analfabete allochtonen

Veel oudere allochtonen (met name Marokkanen en Turken) zijn tien, vijftien jaar geleden, als analfabeet naar Nederland gekomen en hebben in Nederland weinig scholingskansen gehad. De mannen leerden een mondje Nederlands op het werk, maar zijn nu vaak werkloos en weer aangewezen op hun eigen groep doordat hun Nederlands van een te laag niveau is om contacten met Nederlanders te durven leggen. Dat komt omdat de meeste vrouwen nauwelijks het huis uit mochten komen en zelfs de boodschappen om die reden door de man of oudere kinderen werden gedaan. (Verplichte) scholing is voor deze vrouwen heel welkom. Het betekent vaak eindelijk contact met anderen dan de eigen familie. Voor zowel mannen als vrouwen geldt dat Nederlands leren in de context van het ouder worden en gericht op de eigen buurt, wenselijk is. Gemeenten moeten echter niet verwachten dat er een geweldige

verhoging van de taalniveaus zal plaatsvinden. De resultaten zullen vooral liggen in een minder grote angst om naar buiten te treden, de weg weten in buurt- en stadsaanbod van voorzieningen en goed weten waar je voor informatie of hulp hierbij terecht kunt. In de docentenhandleiding van *Thuis!* wordt dit ook duidelijk benadrukt.

Waarom Thuis!?

Thuis! is gericht op het verhogen van de sociale redzaamheid van anderstalige senioren (men gaat uit van 50+) door middel van een taakgerichte cursus. Veel senioren weten niet wat er voor hen te koop is in de Nederlandse samenleving, hoe een en ander geregeld is en waar men voor hulp naar toe kan. Bovendien, zo geeft de docentenhandleiding aan, is het Nederlands taalniveau erg laag onder deze groep ouderen. Tijdens de cursus wordt gewerkt aan informatieoverdracht en aan het oefenen met de Nederlandse taal in voor ouderen alledaagse situaties. De bedoeling is ook dat de lesgroepen er veel op uit trekken, zodat ouderen de mogelijkheden voor participeren in de eigen buurt ontdekken en na de cursus bezigheden buitenshuis behouden.

Men geeft aan zich hierbij vooral te richten op de mondelinge vaardigheden en gaat daarbij uit van niveau A1. Waar het echter analfabete ouderen betreft is dit niveau, zoals hiervoor al besproken is, vaak al hoog gegrepen.

De doelgroep en voorwaarden voor opzet van een cursus

Bij de beschrijving van de doelgroep in de docentenhandleiding worden wat onduidelijke getallen gegeven over aantallen ouderen (55+) uit etnische minderheidsgroepen. Een duidelijk tabel

Ouderen zijn hulpbehoevender, eenfoto uit het cursistenboek. Jammer is dat de meeste foto's in het boek foto's van wat jongere - vaak Nederlandse - oude mensen zijn. Slechts enkele foto's laten Turkse of Marokkaanse wat oudere mannen (!) zien.

zou hier misschien uitkomst kunnen bieden, maar het lijkt om meer dan 120.000 mensen (vooral van Surinaamse, Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse afkomst) te gaan. De groep wordt in de toekomst alleen maar groter: de verwachting is dat er in 2015 rond de 260.000 oudere allochtonen zullen zijn. Vooral het opleidingsniveau van oudere Marokkanen en Turken wordt als laag bestempeld.

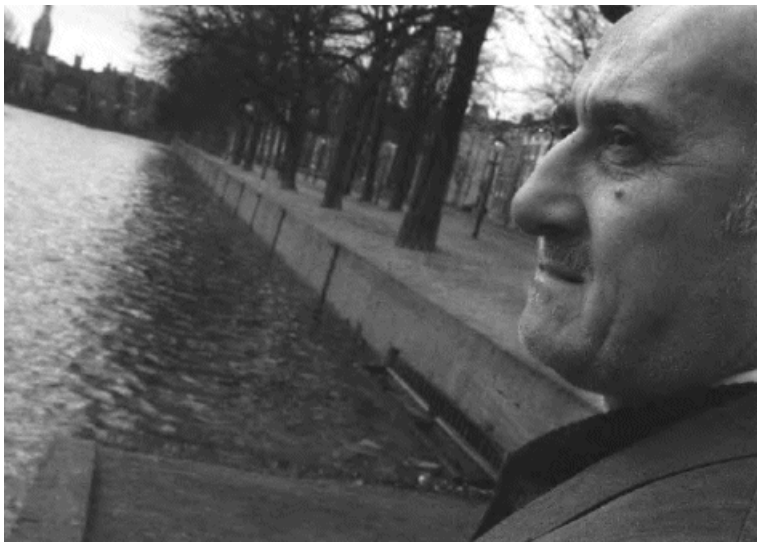
In de handleiding wordt aangegeven dat ouderen die meededen met de cursussen tijdens de ontwikkelfase van *Thuis!* sterk gemotiveerd waren. Er is een grote leerbehoefte en motivatie om zelfstandiger in de Nederlandse samenleving te kunnen functioneren. Ook wordt het contact met elkaar in de lesgroep als zeer positief ervaren!

Er wordt een aantal kenmerken van de doelgroep genoemd, waarmee rekening gehouden zou moeten worden bij het organiseren van een cursus:

- angst en gebrek aan zelfvertrouwen of men nog wel iets kan leren;
- een laag of geen opleidingsniveau;
- fysieke problemen, bijvoorbeeld slecht ter been, vaak ziek of kwakkelend, waardoor het percentage aanwezigheid laag kan zijn.

Verder wordt in de handleiding van *Thuis!* ingegaan op het belang van een veilige en goed toegankelijke lesplek dicht bij huis om de drempel tot deelname aan de cursus laag te houden. Bovendien zijn ouderen vaak slechter ter been en is ver reizen lastig voor hen. Bij elk thema worden suggesties gedaan voor het erop uitgaan in de buurt en het bekijken van mogelijke activiteiten om na afloop van de cursus actief te blijven. In de handleiding is er duidelijk rekening mee gehouden dat veel lesgevers vrijwilligers zullen zijn.

Ik mis daarbij informatie over het werven en selecteren van cursisten. Onze ervaring in Gouda is dat een cursus staat of valt met een goede werving en



Migratie naar Nederland, een thema in de methode waarbij teruggekeken wordt naar hoe en waarom men naar Nederland is gemoken.

het samenstellen van redelijk homogene groepen qua taalniveau. Vooral analfabete ouderen zijn moeilijk te bereiken. Allereerst is een lijst nodig van personen die in aanmerking komen voor een cursus. De meeste gemeenten beschikken wel over dit soort gegevens.

Contactpersonen van de eigen taalgroep in een bepaalde wijk die wel de Nederlandse taal beheersen en de ouderen (persoonlijk) kennen, kunnen als tussenpersoon de ouderen huis aan huis of via koffiehuizen en andere ontmoetingsplaatsen benaderen en motiverende gesprekken voeren. In Gouda werkt deze persoonlijke benadering bijzonder goed.

Ook merken wij dat het erop uit gaan onder andere bij de groep Marokkanen nogal eens op problemen stuit, omdat de vrouwen vaak allerlei gelegenheden niet mogen bezoeken. Pas wanneer er over langere tijd (2 of 3 jaar) lessen worden gevolgd en er een goede vertrouwensrelatie is opgebouwd, lukt het ons om dit taboe voorzichtig te doorbreken.

De cursusmaterialen

Er zijn tien thema's van elk vier lessen uitgewerkt in een cursistenboek. In de docentenhandleiding worden per thema aanwijzingen bij de lessen gegeven. De thema's zijn taakgericht en van ongeveer eenzelfde taalniveau en dus eventueel in een willekeurige volgorde aan te bieden. De uitgewerkte thema's zijn: communicatie, wonen, gezondheid, geld, werk, diensten en voorzieningen, migratie, vrije tijd, cultuur, en de maatschappij. Bij elk thema horen een taalriedel, gesprekjes, brieven en informatieblokjes, een invuloefening en ideetjes voor een er-op-uit-activiteit tijdens de vierde les. Bij de docentenhandleiding zitten twee audio-cd's met de teksten, taalriedels en liedjes uit het cursistenboek.

Beschouwing van het cursistenboek vanuit het oogpunt van analfabete leerders biedt volgens mij weinig perspectief. De gekleurde pagina's, de letter grootte en dichtheid op een pagina, het werken met twee kolommen op een pagina zijn voor een analfabeet, ook wanneer deze al enkele succesvolle jaren naar school geweest zou zijn, een brug te ver. De teksten zijn op een enkele taalriedel na te hoog gegrepen om door hem of haar gelezen te kunnen worden. De invuloefeningen met moeilijke woorden hebben (ook als deze voorgelezen worden zoals in de docentenhandleiding wordt geadviseerd) veel te moeilijke zinsconstructies. Dit geldt ook voor ingezonden brieven en antwoorden daarop, die in het cursistenboek staan afgedrukt.

Het meerdere malen langzaam voorlezen (advies in docentenhandleiding) van de teksten, en de cursisten mee laten lezen, lijkt mij niet zinvol. De suggesties in de handleiding om lezers en nietlezers in dezelfde lesgroep in groepjes met het cursistenboek te laten samenwerken, lijkt me niet handig. De lessen zullen voor de analfabeet nog steeds te snel gaan en de vraag is wat er dan van de Nederlandse taal blijft hangen. Dit alles draagt niet echt bij aan een verho-

ging van de mondelinge taalvaardigheid. Dus voor een cursus aan (ex)analfabeten zou ik niet aanraden om de cursisten dit cursistenboek te laten kopen! Eén cursistenboek voor de docent is voldoende. De docent kan dan een keuze maken uit de teksten die hij of zij als spreek- of luisteroefening wil gebruiken.

Voor de informatieoverdracht kan het zinvol zijn gebruik te maken van de eerder genoemde contactpersonen van de eigen taalgroep om bij elk thema één keer te tolken. De contactpersonen kunnen eveneens een rol spelen (vertrouwen opbouwen en voorbeeldfunctie) bij het bezoeken van diverse instellingen en het actiever in de wijk worden.

Ik zie wel veel mogelijkheden in het gebruik van de cd. Er kan zonder cursistenboek meerdere malen geluisterd worden naar de teksten of riedels. Dit na een inleidend gesprek en aan de hand van luistervragen. Gesproken teksten kunnen vervolgens stukje bij beetje over meerdere lessen ingeoefend, gememoriseerd en uitgespeeld worden. Niet alle teksten lenen zich hiervoor, vooral de voorgelezen brieven zijn op een te hoog taalniveau. Het zou handig zijn wanneer de zeer eenvoudige alledaagse gesprekken en taalriedels op een cursisten-cd zouden worden gezet. Cursisten kunnen deze cd dan kopen en ook thuis oefenen!

Tijdsduur van de cursus

In de docentenhandleiding wordt een tijdsduur van vier maal twee uur per thema voorgesteld. Bij twee maal les per week betekent dit twee weken per thema. Dit zal voor analfabeten veel te kort zijn. Zeker als het gaat om ouderen die niet of nauwelijks naar school geweest zijn, zal het overdragen van informatie en het bekend raken met een thema veel meer tijd vergen. Het verhogen van de gespreksvaardigheid gaat langzaam en vraagt veel herhaling verspreid over meerdere lessen. Het lijkt mij zinvol wanneer er minstens twee dagdelen per week gedurende één jaar, maar het liefst twee of drie jaar les gegeven kan worden. Dit ook gezien het al eerder genoemde belang van het opbouwen van een vertrouwensrelatie, het wegnemen van de angst voor het onbekende en het doorbreken van taboes, waarbij vooral vrouwen niet of nauwelijks buitenshuis (mogen) komen.

Conclusie

De methode *Thuis!* is zeker te gebruiken voor cursisten die in eigen land een ruim aantal jaren naar school geweest zijn. Voor (ex)analfabeten lijkt de methode te talig. Er wordt een te hoog leesniveau gebruikt en de voorgestelde cursusduur is te kort.

De teksten vaker langzaam voorlezen, of gebruik maken van de lezers in

Voorbeeld van een taalriedel

gemengde groepen, is geen oplossing. Het doel om de mondelinge vaardigheden te verhogen, zal dan mijns inziens niet gehaald worden. Het cursistenboek, zoals dat er nu uitziet is voor analfabete cursisten niet nodig. Een *cursisten-cd* met de eenvoudige gesprekken, taalriedels en liedjes zou voor deze doelgroep een goed alternatief zijn. Een cursusduur voor deze groep zeer langzame leerders van minstens één jaar (liever twee) met een frequentie van minstens twee dagdelen per week wordt zeer aanbevolen. Een aanbeveling is ook om buurtcontactpersonen in te zetten bij de werving van analfabete ouderen en als tolken bij de informatieoverdracht van elk thema.

Informatie

Vera de Bot en Gerrie Gastelaars
Thuis! Sociale redzaamheid voor anderstalige senioren
€ 26,00 isbn 90 6283 458 2 Uitgeverij Coutinho - Bussum www.coutinho.nl

Werk in uitvoering

Gülisar, een geval apart?
Obstakels in het NT2-leerproces
Ineke van de Craats/Radboud Universiteit, Nijmegen

Het is eerder regel dan uitzondering dat laagopgeleide leerders met slechts (enkele jaren) basisschool langzaam vorderen. NT2-niveau 2 halen (of A2 van het Raamwerk NT2) binnen de tijd die de inburgering toestaat, is niet iedereen gegeven. Wat zijn de oorzaken van dit langzaam leren en waar liggen de grote struikelblokken? Ineke van de Craats volgde gedurende 15 maanden twee groepen waarvan één groep cursisten volgens hun docenten stagneerders of zeer langzame taalleerders waren, en de andere groep cursisten niet. In dit artikel worden enkele resultaten van één van de stagnerende deelneemsters belicht.

Doelstelling van het onderzoek

Het voornaamste doel van dit onderzoek is meer te weten te komen over stagnatie bij laagopgeleide NT2-leerders. Op welk moment vertraagt het leerproces zodanig dat het lijkt of er geen vorderingen meer gemaakt worden? En op welke talige aspecten doet zich die vertraging of mogelijk zelfs permanente stagnatie voor?

Welke aspecten van het Nederlands krijgt men niet onder de knie?

Het gaat daarbij niet om factoren van sociale, sociaal-psychologische of psychologische aard die het leerproces kunnen beïnvloeden. Niet dat motivatie, taalcontact of andere externe factoren bij taalleren niet belangrijk kunnen zijn, maar het gaat er dit keer om te weten te komen wat er in de taal zelf zo moeilijk is dat leerders daar niet of slechts met grote moeite doorheen komen. Wat leren ze niet als bovengenoemde factoren een rol spelen? Een van de manieren om dat te doen is de taalontwikkeling van stagnerende en nietstagnerende tweede-taalleerders zo nauwkeurig mogelijk te volgen en te zien waar verschillen optreden. Normaal heb je daar als docent niet de tijd en de middelen voor, maar als onderzoeker krijg je soms die gelegenheid wel.

Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben acht Turkse en zeven Marokkaanse vrouwen meegedaan. Er zijn deelnemers met twee verschillende taalachtergronden genomen omdat juist de moedertaal van de leerders de stagnatie vormt en dat zie je duidelijker als je twee talen tegen elkaar kunt afzetten.

De deelneemsters waren tussen de 19 en 45 jaar, ze volgden een cursus op een ROC en waren ‘op weg’ naar NT2-niveau 1. Bij het begin van het onderzoek hadden ze een minimale basiswoordenschat (zoveel als je hebt wanneer je hoofdstuk 4 van *IJsbreker* of *Breekijzer* hebt afgesloten). Bij de selectie is niet gelet op het aantal

jaren dat de cursisten in Nederland woonden of op het aantal maanden dat ze les hadden gehad, maar alleen op hun beheersingsniveau. Enkelen hadden een alfabetiseringstraject achter de rug omdat ze andersalfabeet waren aan de start.

Methode

Bij dit onderzoek is de productieve mondelinge taalvaardigheid van de deelnemers als uitgangspunt genomen. De deelneemsters kregen in totaal negen dagdelen bezoek van mij, waarbij ze twee tot tweeënhalf uur bezig waren met voornamelijk praten: ze vertelden een stripverhaal of een film na en voerden korte testen uit waaruit opgemaakt

kon worden of talige aspecten die in open, productieve taken niet lukten, wel lukten in taken met een meer gesloten karakter. Als een leerder een werkwoord niet vervoegt in een verteltaak, doet hij dat dan bijvoorbeeld wel in een invultaak?

Drie bijeenkomsten vormden samen een cyclus waarin taken werden gedaan, die in cyclus 2 en 3 terugkwamen. De testitems weiden natuurlijk in een andere volgorde aangeboden en de volgorde van de taken ook. In de eerste cyclus waren sommige taken nog wat moeilijk, maar het was te verwachten dat er in de tweede en derde cyclus een duidelijke vooruitgang te zien zou zijn wanneer men niet stagneert. Die vooruitgang was er ook bij sommigen, maar bij Gülisar was die wel uiterst gering.

Gülisar

Gülisar is een 31-jarige Turkse vrouw die al enkele jaren in Nederland was toen ze op les kwam. Ze heeft in Turkije vijf jaar basisschool gehad. In Nederland heeft ze een jaar les achter de rug als het onderzoek start. Haar persoonlijke omstandigheden zijn problematisch en het is van vitaal belang dat ze zelf goed Nederlands verstaat en vooral dat ze zich verstaanbaar kan maken. En juist daar schort het aan bij haar: als je geen NT2-docent bent, is het moeilijk om haar te verstaan.

Zoals eerder gezegd is uitgegaan van de productieve mondelinge taalvaardigheid

3GülisarSneeuw43: GUL ja <straks> uh huis terug. GUL mama en vragen uh kep uh sjaal uh nemen thuis. INT ja ja ja ja COM < > uitgesproken als: /setraks/	3e cyclus van Gülisar, taak Sneeuwman, uiting 43 GUL = uiting van Gülisar INT = uiting van de onderzoeker COM = commentaar voor het goede begrip, bijvoorbeeld over de uitspraak.
3GülisarSneeuw44: GUL uh sjaal uh kleden <sneeuwman>. COM < > uitgesproken als: /snelman/	Uitspraak: *sneeuw* wordt uitgesproken als /snel/
3GülisarSneeuw45: GUL kep uh <keneden> hoofd op sneeuwman. COM < > betekenis onduidelijk	Hier staat een achterzetsel: op Er staat: *hoofd op* in plaats van: *op het hoofd van de sneeuwman*
3GülisarSneeuw46: GUL straks terug straks. GUL en dan terug thuis.	Het onderwerp ontbreekt hier, het werkwoord eveneens.
3GülisarSneeuw47: GUL tafel of uh tafel op uh koekies. INT ja	Weer een geval van een achterzetsel: er liggen koekjes op tafel.
3GülisarSneeuw48: GUL uh hand nemen hand nemen koeken. INT ja	Met zijn hand pakt hij koekjes. Het onderwerpt ontbreekt.
3GülisarSneeuw49: GUL uh niet koeke mandarijn nu ook zo. GUL mandarijn. GUL ja mandarijn. GUL mandarijn uh sneeuwman neus maakte jong(en). INT ja hij neemt 'n mandarijn. ja	Het zijn geen koekjes maar mandarijnen. Het onderwerp (jongen) staat nu achteraan.

Figuur 1 *Transcriptie van een tekstfragment uit cyclus 3*

Iedere deelnemer kreeg daarom dezelfde verteltaak. In dit artikel is dit beperkt tot één verteltaak, die bestond uit het navertellen van een getekend stripverhaal (*De Sneeuwman* van R. Briggs) zonder woorden over een jongetje dat een sneeuwpop maakt, die 's nachts tot leven komt en die hij de wonderen van de techniek in ons dagelijks leven laat zien, zoals de televisie, de auto en het kunstgebit. Alle uitingen van de deelnemers zijn opgenomen op een minidiskrecorder, omgezet in een programma waarmee het spraaksignaal geanalyseerd kan worden en vervolgens getranscribeerd, zodat iedere zin oneindig vaak beluisterd en gelezen kan worden. In figuur 1 ziet u een voorbeeld van stukje tekst van Gülisar met uitleg van mij ernaast. In wat volgt, bespreek ik opvallende eigenaardigheden van de tekst van Gülisar; de meeste komen voor in het fragment in figuur 1.

Werkwoord: aanwezig, waar en hoe?

Deze verteltaak werd drie keer afgenomen, steeds met een tussenpoos van vijf maanden. In tabel 1 worden de resultaten van Gülisar weergegeven op drie verschillende momenten, namelijk in cyclus 1, 2 en 3. Er is onderscheid gemaakt tussen:

- het werkwoord is wel of niet aanwezig,
- de vorm van het werkwoord is een infinitief (hele werkwoord),
- de vorm van het werkwoord is een vervoegde vorm (stam of stam+t).

Zoals te zien is in tabel 1, is er na vijf maanden (in cyclus 2) een zeer geringe vooruitgang te zien, maar weer vijf maanden later (cyclus 3) is het verschil nauwelijks

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen werkwoord aanwezig	41%	44%	40%
Werkwoord: infinitief	45%	37%	42%
Werkwoord: vervoegd	14%	19%	18%

Tabel 1 Overzicht van uitingen met en zonder werkwoord.

lijks meer zichtbaar. In bijna de helft van alle uitingen is er geen werkwoord. Als er wel een vervoegd werkwoord gebruikt wordt, is dat bovendien maar van een heel beperkt aantal werkwoorden.

Waarschijnlijk kent Gülisar alleen die vormen want infinitieven komen er niet van voor. In cyclus 1 zijn dat de vormen: *zit, sta op, op sta, staat, komt, mak* (= maak) en *praat*. Vijf maanden later zijn er nog bijgekomen: *wilt* (dat betekent: vindt), *zie* en *houdt*. Weer vijf maanden later: *kookt, kijk, loopt, denkt*.

De plaats van het vervoegde werkwoord is in het Nederlands vooraan in de hoofdzin, op de tweede positie, meestal na het onderwerp. Dat is bij Gülisar nog geenszins het geval. De meest voorkomende plaats van het werkwoord is na het lijdend voorwerp aan het einde van de zin; ook vervoegde werkwoorden worden op die plaats gevonden.

In voorbeeld[1] valt op dat het ‘vervoegde’ werkwoord bijna aan het eind staat. Na een korte pauze (+) komt er nog het onderwerp (jongen) bij. Wat de jongen maakte (de neus van de sneeuwman) en hoe hij dat deed (met een mandarijn) staat ervoor. Voor het Nederlands is dit een ongebruikelijke volgorde, maar voor het Turks, de moedertaal van Gülisar, is dat vrij normaal. Ze wil de aandacht in de zin vestigen op de neus van de sneeuwman en plaatst die twee woorden daarom direct voor het werkwoord. Het onderwerp wordt even naar de achtergrond geschoven en daarom wordt het na het werkwoord geplaatst. In het Turks is de basiswoordvolgorde SOV (*subject-object-verb* of: onderwerp-lijdend voorwerp-werkwoord) maar die volgorde kan veranderen als de spreker doelbewust de aandacht wil vestigen op bepaalde woorden. En dat doet Gülisar met verve. De verleden tijd *maakte* is waarschijnlijk een gevolg van een uitspraakprobleem met de kt-combinatie, maar is niet als verleden tijd bedoeld.

Onderwerp aanwezig?

Een Nederlandse gesprekspartner wil graag weten wie of wat het onderwerp van de zin is. Dat kan vaak wel afgeleid

(1) (1) mandarijn uh sneeuwman neus maakte + jong(en)

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
1. Onderwerp en werkwoord aanwezig	21%	19%	16%
2. Geen onderwerp, wel werkwoord aanwezig	38%	37%	44%
3. Wel onderwerp, geen werkwoord aanwezig	22%	37%	21%
4. Geen onderwerp, geen werkwoord aanwezig	19%	27%	19%

Ter verduidelijking van de mogelijkheden 3 en 4 geef ik een voorbeeld:
3. lampe dicht (wel onderwerp, geen koppelwerkwoord): de lamp is ult.
4. buiten (geen onderwerp, geen werkwoord): hij gaat naar buiten.

Tabel 2 *Overzicht van uitingen met en zonder onderwerp en meten zonder werkwoord*.

worden uit de tekst of uit de situatie, maar het ontbreken van het onderwerp bevordert niet de duidelijkheid van de boodschap. Het hindert de toehoorder omdat het tegen de Nederlandse grammaticaregels is. In het Turks (en in het Spaans, Italiaans en vele andere talen) is dat niet het geval. Meestal hoeft in die talen het onderwerp niet apart uitgedrukt te worden. Door de meeste NT2-leerders moet dit verschil dus echt geleerd worden, maar er wordt nooit de aandacht op gevestigd in grammatica's en ook in *IJsbreker* moet de cursist het zelf ontdekken. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van Gülisars vorderingen op dit punt.

Zoals op te maken is uit tabel 2, maakt Gülisar maar heel weinig zinnen waar zowel een onderwerp als een werkwoord in staan (21% en minder). In de tien maanden na de eerste opname zijn er nauwelijks vorderingen te constateren. Zinnen met onderwerp en met werkwoord nemen percentueel gezien niet toe, maar zinnen met werkwoorden (zonder onderwerp) enigszins.

Eigenlijk voldoet dus maar rond de 20% van de zinnen aan de eisen van de Nederlandse grammatica en dat blijft zo in cyclus 2 en 3.

Het koppelwerkwoord *zijn* aanwezig?

Dit werkwoord vormt de verbinding tussen een onderwerp en een naamwoordelijk deel van het gezegde (de handschoenen *zijn* rood), of tussen het onderwerp en een plaatsbepaling (de sneeuwman is in de keuken). Het koppelwerkwoord op zich heeft weinig of geen betekenis en mag in veel talen afwezig blijven in de tegenwoordige tijd. Zo ook in het Turks. Veel gevallen die in tabel 2 geteld zijn onder nummer 3, zijn voorbeelden van zinnen waar het koppelwerkwoord ontbreekt. Over alle cycli samen komen er maar drie voorbeelden van een koppelwerkwoord voor:

- als de leerder de onderzoeker nazegt of bij een vaste uitdrukking: Wat *is* dit?
- om de tegenwoordige tijd aan te geven (ook al staat er *was*):
  Sneeuwman *was* kaste in zitten (gaat in de kast zitten)
  Straks lampe *is* tezien (en dan ziet hij de lamp).

Gülisar gebruikt de vorm $^{is/was}$ om de vervoeging van het hoofdwerkwoord aan te geven. Dat doen Turkse leerders heel vaak in een bepaalde fase van het taalleerproces.

Gülisar begint er nu mee, maar nog mondjesmaat. De meesten beginnen er pas mee als ze het koppelwerkwoord in standaardzinnen gaan beheersen, maar daar is Gülisar duidelijk nog niet aan toe.

Voorzetsel, achterzetsel of niets

Het wemelt niet bepaald van de voorzetsels in de uitingen van Gülisar, zoals het tekstfragment in figuur 1 laat zien. Voorzetsels kunnen op drie manieren voorkomen:

- geen voorzetsel waar het wel hoort, bijvoorbeeld:
  kijken raam
  bed gaan
- een achterzetsel waar in het Nederlands een voorzetsel wordt gebruikt, bijvoorbeeld:
  tafel op koekies
- een gewoon voorzetsel.

Een inventarisatie voor Gülisar laat zien

tafel op koekies

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen voorzetsel aanwezig	68%	56%	54%
Achterzetsel (postpositie)	19%	27%	22%
Voorzetsel (prepositie)	13%	17%	25%

Tabel 3 *Overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels*.

welke voorzetsels ze niet gebruikt. *Naar* is een van de meest frequent ontbrekende, *in, met* en *door* volgen daarop. Tabel 3 geeft een overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels.

Zoals blijkt uit tabel 3 wordt er wel vooruitgang geboekt in de loop van het onderzoek, maar tien maanden na de eerste opname, dus na totaal twee jaar taalles, wordt nog steeds maar de helft van het aantal noodzakelijke voorzetsels gerealiseerd en is het aantal achterzetsels groot. Bovendien werken woordgroepen als *tafel op koekies* en *glaasje water in de tanders* (kunstgebit in een glaasje water) stigmatiserend.

Hoe komt een leerder er eigenlijk toe dit soort uitspraken te doen? Is er iets mis met de cognitieve vermogens? Nee, absoluut niet. De moedertaal kent een totaal andere structuur waarin dit soort constructies normaal zijn. De kern van een woordgroep staat in principe achteraan, dus de kern van een voorzetselgroep is het *voorzetsel* en dat staat *achter* het woord waar het op slaat, net zoals wij zeggen: *het water in*, als we bedoelen dat je erin springt of er hard naar toe holt. Het is dus een achterzetsel geworden. Men zou zeggen dat een Turkse NT2-leerder dat snel afleert wanneer hij Nederlands hoort en leest, maar sommige leerders zitten om wat voor reden dan ook verstrikt in de structuur van hun moedertaal of zijn minder gevoelig voor volgordeverschillen die de T2 laat zien/horen. Bovendien drukt het Turks plaats en richting vaker uit door middel van naamvallen die veel weg hebben van achterzetsels en altijd achter aan het zelfstandig naamwoord geplakt worden waar ze betrekking op hebben. Dat verklaart ook waarom Turkse leerders in het Nederlands zo moeilijk voorzetsels herkennen in een geschreven of gesproken zin.

Bezit uitdrukken: van en hebben

Bezit wordt in het Nederlands op verschillende

glaasje water in de tanders

manieren uitgedrukt. Dat kan zijn in een woordgroep met een bezittelijk voornaamwoord (zijn fiets) of met behulp *van* het voorzetsel van (de fiets van jan), In een zin wordt meestal het werkwoord *hebben* gebruikt.

In de loop van het onderzoek worden bij Gülisar in deze verteltaak vrijwel geen bezittelijke voornaamwoorden gevonden, in totaal slechts één: *ik kamer*. Toch worden de bezittelijke voornaamwoorden al snel aangeboden. Ook de uitdrukkingen met *van* komen vrijwel vanaf de eerste les in *IJsbreker* voor. Voor Gülisar blijkt het echter heel moeilijk toe te passen. Tabel 4 geeft een overzicht van hoe zij zo'n bezitsrelatie uitdrukt.

Tabel 4 laat zien dat er eigenlijk geen bezitsuitdrukkingen voorkomen die voldoen aan de Nederlandse grammatica. Opnieuw rijst de vraag hoe dat komt en opnieuw is de structuur van het Turks hier debet aan. Nu komt die invloed van de moedertaal bij beginners vaak voor, maar aan het eind van het tweede lesjaar construeert Gülisar nog steeds uitdrukkingen als:

vader moeder slapenkamer deur
(de deur van de slaapkamer van vader en moeder)

Ook hier wordt de woordgroep vanuit het Turks opgebouwd: van achter naar voren. In cyclus 3 zijn enkele voorbeelden waaruit blijkt dat Gülisar de volgorde van bezitter-bezit gaat wijzigen,

Gülisar		Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Bezittelijk voornaamwoord	.(ik/mijn kamer)	1	-	-
Woordgroep bezitter-bezit	.(Jan fiets)	7	13	14
Woordgroep bezit *van* bezitter	(fiets Jan)	-	-	3
	(fiets van Jan)	-	-	-

Tabel 4 *Overzicht van woordgroepen die bezit uitdrukken*.

maar het verbindende element *van* ontbreekt nog.

Het werkwoord *hebben* om een bezitsrelatie uit te drukken komt in het drie keer navertelde verhaal maar één keer voor, in cyclus 1. Voorbeeld(3) is heel instructief. Het laat niet alleen zien hoe moeilijk voor haar de vervoeging is, maar ook wat de plaats is van het vervoegde werkwoord: achteraan in de zin na een lijdend voorwerp. Ze heeft wel vier pogingen nodig voordat het goed gaat.

In de daarop volgende tien maanden komt *hebben* nergens terug. Ook in zinnen die duidelijk om het werkwoord hebben vragen, komt het niet voor, zoals in voorbeeld(4) uit cyclus 3, waar ze wil zeggen wat de sneeuwman niet heeft.

Ook hier is de verklaring dat een werkwoord als *hebben*, zowel om bezit als een voltooid aspect uit te drukken, niet bestaat in het Turks en in veel andere talen evenmin. Het Turks zegt het ongeveer zo: *de sneeuwmans oog, neus, oor en mond zijn er niet*. Het kost Turkse Teerders dan ook heel veel moeite om het concept *hebben* te begrijpen en nog meer om het tijdsaspect dat *hebben* uitdrukt te begrijpen. Het is duidelijk dat Gülisar in cyclus 3 misschien nog wel minder begrijpt van het werkwoord *hebben* dan in cyclus 1.

Tot slot

Er wordt regelmatig beweerd dat grammaticale aspecten ondergeschikt zijn aan de communicatie, en dat een grote woordkennis meer profijtelijk is dan grammaticale kennis. Als de communicatie maar tot stand komt en als de (taal)taak maar uitgevoerd kan worden, dan doet de vorm waarin dat gebeurt er niet zo toe. Die komt vanzelf wel. Dat is maar tot op zekere hoogte waar. Het ontbreken van de herkenbare grammatica van het Nederlands maakt het voor een Nederlandse gesprekspartner heel lastig om iemand te begrijpen en belemmert zo een efficiënte communicatie. Bovenstaande aspecten vormen de basisgrammatica van de Nederlandse zin. Die basisaspecten worden dan ook al in het begin van iedere NT2-leergang aangeboden, binnen een communicatie ve benadering uiteraard impliciet. Het zijn:

- aanwezigheid van een werkwoord in de zin,
- de vorm van het werkwoord,
- de volgorde in de hoofdzin,
- aanwezigheid van een onderwerp in de zin,

(3) kleine kind bedkamer hebben / heb / hebben / hef / heeft.
(4) sneeuwman niet oog niet neus niet oor niet mond.

- aanwezigheid van het (koppel)werkwoord *zijn*,
- aanwezigheid van voorzetsels,
- uitdrukken van een bezitsrelatie door middel *van* het voorzetsel *van* en het werkwoord *hebben*.

Als er geen basisniveau bereikt wordt op bovenstaande punten, wordt het voor de gemiddelde luisteraar te moeilijk. Bij Gülisar had dit bijvoorbeeld tot gevolg dat zij alleen hulp kon krijgen als er een tolk beschikbaar was, ook al was haar woordenschat redelijk groot. Van vooruitgang op bovengenoemde aspecten is eigenlijk geen sprake, zoals de tabellen 1 tot en met 4 laten zien. Haar woordenschat nam weliswaar toe, maar alleen van inhoudswoorden en niet van functiewoorden. De aard van die stagnatie ligt bij minstens vijf van de zeven punten aan het vasthouden aan de structuur van de moedertaal. Stagnatie kan dus optreden als op eigen kracht een nieuwe structuur van de tweede taal geleerd moet worden. De cruciale vraag is hoe Gülisar daar vanaf te brengen is. Kennelijk heeft onderdompelen in een Nederlandse omgeving bij haar niet voldoende gewerkt. Wat zou wel helpen? Ik heb daar wel ideeën over, maar wat zou u als ervaren NT2-docent voorstellen?

Kaders

Vervolg Inburgering

Op 15 maart van dit jaar is de Wet inburgering Buitenland (WIB) in werking getreden.

Eind maart stond er een klein berichtje in de krant: inmiddels hadden zich twee kandidaten gemeld voor het examen. Beide kandidaten waren geslaagd, was het bericht.

Op de site van het ministerie van Justitie staat relevante informatie over het wat en hoe van dit examen. Inmiddels zal iedereen weten dat het Examen Buitenland (het basisexamen) bestaat uit twee delen; een deel Nederlandse taal (50 items), en een deel Kennis van de Nederlandse samenleving (30 vragen die gehaald worden uit een boekje met honderd vragen bij een video-film over Nederland).

Het examen kent een resultaatverplichting: wie niet slaagt, krijgt geen machtiging tot voorlopig verblijf.

Daarom is ook de Vreemdelingenwet inmiddels aangepast. De ontwikkeling van het tweede deel van de inburgeringsexamens - als migranten eenmaal in Nederland zijn toegelaten - is even stopgezet. Opnieuw moet eerst een commissie kijken naar enkele juridische consequenties daarvan. Tot dan zal in elk geval voor dat deel gewoon de WIN (Wet Inburgering Nieuwkomers) van kracht blijven. In juni debatteert de Kamer opnieuw over de inburgeringswet.

De wet (WIB) geldt voor mensen van 16 tot 65 jaar die ‘om naar Nederland te kunnen komen een machtiging tot voorlopig verblijf (mvv) moeten hebben, en die nadat zij in Nederland zijn aangekomen als nieuwkomer volgens de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN) verplicht zijn in te burgeren. Het gaat vooral om mensen die een gezin willen vormen (bijvoorbeeld trouwen) met iemand in Nederland of die zich willen herenigen met familieleden die al in Nederland wonen.’ De wet geldt ook voor geestelijke bedienaren die in Nederland komen werken en voorjongeren vanaf 17 jaar. Vrijstellingen gelden voor (informatie van het ministerie)

- personen met de nationaliteit van Australië, België, Canada, Cyprus, Duitsland, Denemarken, Estland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Verenigd Koninkrijk, Hongarije, Ierland, IJsland, Italië, Japan, Letland, Liechtenstein, Litouwen, Luxemburg, Malta, Monaco, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slowakije, Slovenië, Slowakije, Spanje, Tsjechië, Vaticaanstad, Verenigde Staten van Amerika, Zweden, Zwitserland;
- personen met de Surinaamse nationaliteit die tenminste lager onderwijs in de Nederlandse taal hebben gevolgd in Suriname of Nederland en dit kunnen aantonen door middel van schriftelijk bewijs (verklaring, getuigschrift) afgegeven en geauthentiseerd door het Surinaamse ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling;
- personen die voor een tijdelijk doel naar Nederland komen, zoals studie, au pair, uitwisseling, medische behandeling;
- personen met een werkvergunning, zelfstandigen en kennismigranten;
- gezinsleden van een persoon die een verblijfsvergunning asiel heeft.

Een deel van die personen zal, eenmaal in Nederland, overigens wel het inburgeringstraject in Nederland moeten volgen.

Voor meer informatie zie:
http://www.justitie.nl/themas/meer/wetsvoorstel_inbu_buitenland/wetv_inburgbuit.asp

Signalementen

Docent rekenen gezocht

De redactie streeft ernaar om regelmatiger aandacht te kunnen besteden aan rekenen. Zij zoekt daarom al enige tijd naar een docent die rekenlessen verzorgt aan volwassenen en die daarover wil rapporteren in *ALFA-nieuws*. Het is niet nodig dat deze rekendeskundige zelf artikelen schrijft, maar wel dat hij of zij het veld kent en nieuwe materialen of nieuwe trends kan signaleren.

Bent u geïnteresseerd, neem dan contact op met de redactie: *inekevandecraats@casema.nl* of bel even: 024-3611044 (werk).

Cijfers en Letters 2005

Cijfers en Letters 2005 is de titel van het jaarverslag van de een jaar oude Stichting Lezen & Schrijven. Hierin worden bestaande en nieuwe activiteiten van de stichting voor het voetlicht gehaald.

Een van die activiteiten was het project *Taalkr8!* voor vmbo-leerlingen. Het doel van dit project was om jongeren te laten inzien dat taal en taalvaardigheid een onmisbare kracht vormen voor hun verdere ontwikkeling en voor de communicatie met leeftijdsgenoten. Als start van die actie luisterden op een scholengemeenschap in Purmerend 160 leerlingen naar een laaggeletterde die de jongeren aanspoorde niet te doen wat hijzelf deed, maar nu de tijd te nemen om te leren lezen en schrijven. Daarna werden raps en gedichten gemaakt. Een reclametekenaar liet zien hoe een gelezen tekst wordt omgezet in een stripverhaal en er werd een krant in elkaar gezet. In de loop van dit jaar worden nog drie van deze *Taalkr8!*-dagen georganiseerd.

Het verslag kan besteld worden bij de Stichting Lezen & Schrijven, telefoon 070-3022660, voor informatie zie: www.lezenenschrijven.nl

Aanvalsplan Laaggeletterdheid

Er komt de komende vijf jaar ruim 20 miljoen euro extra beschikbaar voor de strijd tegen analfabetisme. Het extra geld gaat niet alleen naar de bestrijding van lees- en schrijfproblemen maar ook naar het voorkomen van laaggeletterdheid. Werkgevers en gemeenten krijgen een actieve rol. De nieuwe koers staat in het rapport *Van A tot Z betrokken. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* dat minister van der Hoeven en de staatssecretarissen Rutte en Van der Laan van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap naar de Tweede Kamer hebben gestuurd.

Een omslag in de aanpak van analfabetisme moet het aantal laaggeletterden aanzienlijk verminderen. Nederland kent ongeveer 1,5 miljoen mensen die moeite hebben met lezen en schrijven. Zij hebben hierdoor moeilijkheden in het dagelijks functioneren of in werksituaties; bijvoorbeeld bij het boodschappen doen, het werken met een computer of bij het voorlezen van hun kleinkinderen. Laaggeletterden nemen nauwelijks deel aan activiteiten in de buurt of op school en zijn daardoor moeilijk bereikbaar. En uit schaamte verbergen ze vaak hun probleem.

De afgelopen jaren is het probleem vooral bestreden door zoveel mogelijk mensen naar een taal- of schrijfcursus te krijgen. Die inspanning wordt met kracht voortgezet, maar het aanvalsplan is tevens gericht op het voorkomen van laaggeletterdheid door in een vroeg stadium in te grijpen. Jonge kinderen van 2 tot 6 jaar met een taalachterstand nemen deel aan voor- en vroegschoolse educatie. Programma's worden ontwikkeld om vroegtijdig te signaleren of een kind in het primair onderwijs een lees- of een taalachterstand heeft. Kinderen werken deze achterstand weg in speciale schakelklassen, waar ze een jaar lang intensief taalonderwijs krijgen.

Laaggeletterdheid is een moeilijk te signaleren probleem. De aanpak moet daarom zo dicht mogelijk bij de mensen plaatsvinden, dus op gemeentelijk en provinciaal niveau. De ambitie is dat gemeenten en provincies samen met scholen, werkgevers, bibliotheken en andere betrokken partijen een actieplan opstellen. Daarbij kunnen ze ondersteuning krijgen van het Rijk.

Bestaande acties kunnen als voorbeeld dienen voor andere regio's, zoals het project ‘Alle ouders doen mee’. Dit is een project waar ouders op de school van hun kinderen een lees- en schrijfcursus krijgen aangeboden. Andere actiepunten zijn dat bibliotheken een ‘makkelijk lezen plek’ inrichten voor volwassenen en kinderen, waar toegankelijke boeken staan. Daarnaast organiseren bibliotheken in samenwerking met scholen voorleesactiviteiten voor kinderen zoals de Nationale Voorleesdagen. Er wordt naar gestreefd dat veel meer werkgevers dan nu hun werknemers onder werktijd een taalcursus aanbieden. Naast de preventieve maatregelen blijft de doelstelling dat minimaal 12.500 laaggeletterden jaarlijks een cursus lezen en schrijven volgen. De drie bewindspersonen trekken jaarlijks ruim 4 miljoen euro extra uit om laaggeletterdheid tegen te gaan.

Nummer 3

Onder de loep

Lesmaterialen in de ANT2-praktijk
Een inventarisatie
Susanna Strube/Leiden

Aan de keuze van een basislesmethode liggen diverse overwegingen ten grondslag. In het kader van een promotie-onderzoek naar NT2-alfabetiseringsonderwijs vroeg Susanna Strube aan ROC's door heel Nederland naar de door hen gebruikte basismethode(n) en naar de organisatie van het ANT2-onderwijs. Op grond van de ingevulde vragenlijsten kwam ze tot de ontdekking dat de organisatievorm een belangrijke factor is bij die keuze.

Het zelf maken en aanpassen van lesmateriaal is vele jaren een van de meest opvallende kenmerken van het NT2-alfabetiseringsonderwijs geweest. Telkens werden er nieuwe oefeningen gemaakt of werd bestaand materiaal omgezet om beter aan te sluiten op de behoeften van de cursisten. Door de heterogeniteit van de lesgroepen (in niveau, vaardigheid, taalachtergrond of leerproblemen) werd de docent hier haast toe gedwongen - maar nog steeds is gebrek aan homogeniteit een kenmerk van de zogenaamde alfa-NT2-groepen. Het verschil met twintig jaar geleden, toen we het nog alleen met *Zeggen en schrijven* moesten doen, is echter dat er nu een keuze mogelijk is tussen beter uitgewerkte en meer verantwoorde basismethodes, tussen verschillende methodes voor mondelinge en schriftelijke vaardigheden (afgekort: *mova* en *schriva*) en aanvullend lesmateriaal voor meer gevorderde alfacursisten. De keuze voor een bestaande basismethode betekent een belangrijke ondersteuning voor de docent, en bepaalt vaak het tempo en de effectiviteit van de cursus.

De methodes

In de beginjaren van het alfabetiseringsonderwijs aan wie toen gastarbeiders en later etnische minderheden heetten, was de aandacht (zoals de titel *Zeggen en schrijven* uit 1981 al aangeeft) voornamelijk gericht op het leren lezen en schrijven. Enkele jaren later, in 1989, kwam de structuurmethode *7/43* op de markt: een onderdeel van een heel pakket dat door de NCB werd uitgegeven en dat ook twee onderdelen mondelinge vaardigheden (*Een zekere woordenschat* en *De kop erop*) omvatte en nog een deel (*Tempo*) waarin het lezen geautomatiseerd werd.

Enkele jaren later werd als reactie op *7/43* de functioneel gerichte methode *Alfa* uitgebracht, een uitwerking van het prototype *Alfa-leerlijn* van Wilma van der Westen. In tegenstelling tot *7/43*, is *Alfa* een globaalmethode, waarin nieuwe woorden als één geheel worden aangeboden en in het geheugen moeten worden opgeslagen. Pas veel later worden die woorden geanalyseerd en gesynthetiseerd (wat niet voorkomt

in de eerste delen). In die zin zijn *7/43* en *Alfa* dus met recht methodes te noemen: het lesmateriaal is geselecteerd vanuit een samenhangende visie op (lees)onderwijs en leren, die doorwerkt in de didactiek. Lesmateriaal als *Beter lezen* of *Fatima Tas* zijn geen echte methodes, maar leermiddelen. De benaming methode wordt in het veld meestal gebruikt als synoniem voor cursusboek (met eventueel werkboek, audiomateriaal en docentenhandleiding) en is ook als zodanig in de vragenlijst opgenomen.

Mondelinge vaardigheden

Zeggen en schrijven en het NCB-pakket hadden wel degelijk plaats ingeruimd voor mondelinge vaardigheden, maar het materiaal voldeed niet echt aan de behoeften. In *Alfa* werden de mondelinge vaardigheden die nodig zijn om aan lezen en schrijven te kunnen werken, in doelen weergegeven. De docent moest dan zelf invulling geven aan die doelstellingen en dat vereiste opnieuw veel creativiteit, tijd en inzet. Van een echte integratie van mondelinge en schriftelijke vaardigheden in een basismethode zoals in *Ijsbreker* of *Breekijzer* is nooit sprake geweest in het ANT2-onderwijs, waarschijnlijk omdat de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van de cursisten vaak sterk uiteenliepen.

	Methodes		mova	schriva
A	*7/43* of *7/43 extra*	(NCB)	3	22
B	*Alfa*	(Malmberg)	6	18
C	*AlfaFlex*	(ROC ter AA)	5	22
D	*Alfalfa*	(CED-groep)	3	0
E	*Beter lezen*	(Coutinho)	7	23
F	*Breekijzer*	(Thieme Meulenhoff)	11	13
G	*CI02*	(Noorderpoort College)	1	1
H	*De kop er op*	(NCB)	13	1
I	*Een zekere woordenschat*	(NCB)	13	2
J	*En nu verder*	(Mondriaan)	7	0
K	*Fatima Tas*	(Coutinho)	13	3
L	*Het begin*	(Mondriaan)	1	0
M	*Hollands Spoor*	(ROC Zadkine)	0	3
N	*Klank en toon*	(Nijgh Versluys)	4	1
O	*Spraakmakers*	(Thieme Meulenhoff)	6	3
P	*Spreek actief*	(ID College)	17	1
Q	*Taalportfolio alfabetisering*	(CITO)	9	10
R	*Taalriedels*	(Wolters-Noordhof)	19	1
S	*Van Start*	(Mondriaan)	10	2
T	*Voorbeeldmateriaal alfabetisering NT2*	(SVE)	8	3
Y	*Ander materiaal*		2	3

Tabel 1 *Overzicht van de keuze van lesmateriaal*.

Sinds enkele jaren krijgen de mondelinge vaardigheden meer aandacht binnen de alfabetiseringslessen en wordt het belang ervan nu algemeen aanvaard. Verscheidene ROC's hebben eigen materiaal ontwikkeld op dit terrein, twee ervan zijn hiermee ook op de markt gekomen (het ID College met *Spreek actief* en Mondriaan met *Van start* en *En nu verder*). Daarnaast is er materiaal voor luister- en spreekvaardigheid

op de markt gekomen bij educatieve uitgevers, zoals *Spraakmakers* (ThiemeMeulenhoff) en *Fatima Tas* (Coutinho).

De vragenlijst

Als onderdeel van mijn onderzoek wil ik door middel van een vragenlijst (die naar alle ROC's is gestuurd die ANT2-cursussen verzorgen) allerlei aspecten van het ANT2-onderwijs in kaart brengen. Eén aspect betreft de organisatievorm van de ANT2-cursussen, de frequentie van de lessen en de verdeling tussen de mondelinge en de schriftelijke vaardigheden binnen een cursus. Een ander aspect betreft de keuze van het lesmateriaal: is er gekozen voor een basismethode en op welke vaardigheden (mondelinge of schriftelijke) wordt die ingezet?

Bij het beantwoorden van de vraag naar de gebruikte lesmaterialen was het mogelijk te kiezen uit 20 verschillende lesmaterialen, waaronder methodes, cursussen en programma's, digitaal of op papier; zonodig konden andere methodes aan de lijst toegevoegd worden. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de aangekruiste lesmaterialen die als basismethode gebruikt worden. Het overzicht is gebaseerd op de vragenlijsten van 25 ROC's; sommige ROC's gebruikten meer dan één basismethode, of gebruikten dezelfde basismethode voor zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden.

Uit tabel 1 is af te lezen dat de meest gebruikte leermiddelen bij mondelinge vaardigheden *Taalriedels* en *Spreek actief* zijn, met op een gedeelde derde plaats: *Fatima Tas* en de NCB-deeltjes: *Een zekere woordenschat* en *De kop erop*. Voor de schriftelijke vaardigheden staan *Beter lezen, 7/43* en *AlfaFlex* bovenaan, gevolgd door *Alfa* en *Breekijzer*, waarbij *Beter lezen* en *Breekijzer* duidelijk voor gevorderden bedoeld zijn. Overigens wordt er in deze opsomming geen onderscheid gemaakt tussen basismethode en aanvullend lesmateriaal.

De mova/schriva-verdeling

Het is op zichzelf al interessant om een overzicht te krijgen van de keuzes die gemaakt worden voor bepaald lesmateriaal, maar is er nu ook verband tussen deze keuze en de organisatie binnen de alfabetiseringscursussen? Grofweg blijken er drie manieren te bestaan met betrekking tot de verhouding tussen mova en schriva binnen de les. Deze drie types worden in tabel 2 gekarakteriseerd, ieder met een voorbeeld uit de praktijk.

Lesmateriaal en mova/schriva-verdeling

Als er nu gekeken wordt naar de keuzes voor bepaald lesmateriaal per type van mova/schriva-verdeling, komt er een beeld naar voren zoals weergegeven in tabel 3. In tabel 3 is te zien dat een cursus voor de opbouw van mondelinge vaardigheden als *Spreek actief* (P) het meest gebruikt wordt in een type 1-organisatie waar de lessen voor de schriftelijke en mondelinge vaardigheden strikt gescheiden zijn. Daarnaast wordt *7/43* of *AlfaFlex* gebruikt voor de schriftelijke lijn.

Bij een organisatie waar de docent zelf streeft naar een gelijke verdeling voor de mondelinge en schriftelijk vaardigheden (type 2) zien we dat vaak meer dan een leermiddel wordt ingezet als basis voor een van beide vaardigheden. De functionele methode *AlfaFlex* is hier sterker vertegenwoordigd als basismethode voor mova én schriva, terwijl deze alleen bedoeld was voor schriftelijke vaardigheden. Ten slotte zien we dat in ROC's waar beide vaardigheden geïntegreerd worden aangeboden geen van de methodes die alleen gericht zijn op mondelinge vaardigheden worden ingezet, maar wel de geïntegreerde methode *Breekijzer* die alleen voor gevorderde lezers te gebruiken is.

Conclusie

Methodes die alleen gericht zijn op het trainen van de mondelinge vaardigheden komen het meest voor in scholen met een type 1-organisatie, terwijl functioneel gerichte schriva-methodes, die ook voor de mondelinge vaardigheden worden ingezet, het meest in type 2 of 3 voorkomen. Het blijkt dat wanneer er gekozen wordt voor een organisatievorm waarin de mondelinge en de schriftelijke vaardigheden strikt gescheiden worden aangeboden, er ook een meer uitgesproken keuze voor een enkele methode wordt gedaan waarin de opbouw van die deelvaardigheid strikt gehandhaafd wordt. Dat *Spreek actief* dan vaker ingezet wordt dan ander luister/spreekmateriaal komt doordat *Spreek actief* voor veel langere tijd materiaal levert. Toch is er een ROC (nummer 1 in tabel 3) die mova en schriva ook gescheiden houdt wanneer een geïntegreerde methode wordt gebruikt. Of is het misschien andersom, dat de keuze van de methode de keuze voor een van de organisatietypes bepaalt? Of zijn er nog andere redenen?

Type 1 Volledig gescheiden

• De tijdsverdeling voor mova en schriva is 50-50. • Mova en schriva zijn aparte lesdelen. • De pauze markeert de scheiding.	Dit type komt vaak voor in de intensieve trajecten. Een les van drie uur wordt bijvoorbeeld verdeeld in anderhalf uur mova (spreken en luisteren) en anderhalf uur schriva (technisch lezen en schrijven). Beide delen sluiten op elkaar aan wat betreft tijd, maar staan los van elkaar wat betreft de plaatsing. Een cursist kan dus voor mova in module vier geplaatst worden, en voor schriva in module drie.

Type 2 Vrije overgang

• De tijdsverdeling voor mova en schriva is ongeveer 50-50. • Mova en schriva zijn aparte lesdelen. • De docent bepaalt de verdeling.	De pauze markeert niet de grens tussen mova en schriva, maar de docent bepaalt wanneer welke vaardigheid aan bod komt. Er wordt wel gestreefd naar een verdeling van 50-50. De groep blijft meestal bij elkaar gedurende het hele traject en

	plaatsing is gebaseerd op schriva of mova.
Type 3 Geïntegreerd	
• Geen vaste tijdsverdeling. • Docent bepaalt de verhouding tussen mova en schriva.	De nadruk wordt òf op mova òf op schriva gelegd. Als de nadruk op mova ligt, is schriva ondersteunend en andersom. Als bijvoorbeeld het lesdoel gericht is op het lezen van prijskaartjes (schriva), kan een vraag: 'hoeveel kost die jurk?' als mova-ondersteuning fungeren.

Tabel 2 Drie types van mova/schriva-verdeling

Lesmateriaal en mova/schriva-verdeling

Als er nu gekeken wordt naar de keuzes voor bepaald lesmateriaal per type van mova/schriva-verdeling, komt er een beeld naar voren zoals weergegeven in tabel 3.

Type 1	**Volledig gescheiden**		**Type 2**	**Vrije overgang**		**Type 3**	**Geïntegreerd**	
ROC	**MOVA**	**SCHRIVA**	**ROC**	**MOVA**	**SCHRIVA**	**ROC**	**MOVA**	**SCHRIVA**
1	CDFJ	CDFJ	8	KS	BC	15	B	B
2	I	C	9	FP	AF	16	Y	Y
3	P	C	10	BCEP	BCE	17	F	CF
4	P	A	11	C	C	18	FHIY	AFY
5	P	A	12	PQ	CQ	19	A	A
6	P	AC	13	C	C			
7	P	C	14	EKP	AEKP			

Tabel 3 *Overzicht van de keuze van lesmateriaal en lesorganisatie; de hoofdletters verwijzen naar de methodes in tabel 1.*

Uit het veld

Oefenen via *Mijn abc*
Marlon Poppelaars/Nijmegen

> Sinds kort is er een nieuwe website in de lucht, speciaal voor mensen die moeite hebben met lezen en schrijven. Marlon Poppelaars, geïnteresseerd in de doelgroep, kreeg het persbericht onder ogen en ging kijken.

De Stichting Lezen & Schrijven, die in mei 2004 op initiatief van Prinses Laurentien is opgericht, wil de aandacht vestigen op laaggeletterde Nederlanders. Ze wil het probleem van laaggeletterdheid bespreekbaar maken en bijdragen aan oplossingen. Eén manier om dat te bereiken was het realiseren van een website: mijnabc.nl, 'de makkelijkste site'. Men wil met deze site bereiken dat internet toegankelijker wordt voor laaggeletterden. De website zou, volgens een persbericht, makkelijker in het gebruik zijn dan veel andere sites, die vaak onoverzichtelijk zijn voor deze doelgroep. Er worden verschillende voordelen genoemd van het medium internet. Zo zou 40% van de laaggeletterden toegang hebben tot internet en is het een anonieme en daardoor laagdrempelige manier om te oefenen. De stichting hoopt dat mensen zich, na de site bezocht te hebben, aanmelden voor een lees- of schrijfcursus.

Steffie helpt je

Een rondgang op de website mijnabc.nl laat zien dat het hier niet specifiek om lezen en schrijven gaat, maar om het oefenen van vaardigheden waar laaggeletterden in het dagelijks leven moeite mee zouden kunnen hebben. Gezien de opvattingen over het begrip laaggeletterdheid is dat een verstandige keuze. In dit begrip is namelijk het kunnen functioneren in de maatschappij steeds meer centraal komen te staan in plaats van alleen maar het kunnen lezen en schrijven als geïsoleerde vaardigheden.

De vaardigheden die op de site geoefend kunnen worden zijn bijvoorbeeld het opnemen van geld uit een automaat, het omgaan met internet en het kopen van een treinkaartje via een automaat. Bij dat laatste kun je oefenen met net zo'n scherm als het scherm van de kaartjesautomaat op de NS-stations. De site zorgt voor auditieve ondersteuning door de tekst waar je met je muis op gaat staan, voor te lezen. Dit wordt gedaan door Steffie, een virtuele jongedame die ook uitleg geeft over betalen en internet. Steffie heeft een eigen site, steffie.nl, waarvan een link op *Mijn abc* staat. Op die site vind je ook uitleg over de AWBZ en kun je eenvoudige spelletjes spelen. Verder staat er op *Mijn abc*

een link naar netnieuws.nl, waar je nieuws in eenvoudige taal kunt lezen en beluisteren. Je moet dan wel eerst een abonnement nemen op Netnieuws. Op *Mijn abc* kun je ook nieuwsfragmenten lezen en beluisteren, al zijn deze niet erg recent. Verder is de site nog in ontwikkeling en worden steeds andere links toegevoegd: zo kun je sinds kort via *Mijn abc* Lingo spelen.

Wat zijn de mogelijkheden van *Mijn abc*?

- korte fragmenten uit het nieuws lezen of beluisteren
- oefenen met internet en mailen
- oefenen met de NS-kaartautomaat
- oefenen met pinnen en chippen
- Lingo spelen, tv-programma's over laaggeletterdheid bekijken
- links naar www.steffie.nl, www.netnieuws.nl en www.lezenenschrijven.nl

Wat verbeterd kan worden

De site voldoet zeker aan een van de doelstellingen die genoemd zijn, namelijk het oefenen van dagelijkse vaardigheden. Als de site verder wordt aangepast zijn er echter een paar dingen waar nog naar gekeken mag worden. Het oefenen met het kopen van een treinkaartje is erg praktisch, omdat je daarna op het station zonder problemen een kaartje kunt kopen. Wel blijk je op de site, zonder dat je zelf iets hebt opgegeven, als vertrekpunt Rotterdam te hebben. Dit kun je niet aanpassen en daar wordt in de uitleg ook niets over gezegd. Verder zijn de gesproken tekst en de tekst op het scherm niet altijd hetzelfde en worden de nieuwsberichten voorgelezen door een computerstem met een soms erg onnatuurlijke intonatie. Praktisch gezien zou het makkelijk zijn als de site niet het hele scherm zou vullen. Zo is er geen

mogelijkheid tot het gebruik van de ‘vorige’- of ‘volgende’-knoppen. Als je niet start vanuit www.mijnabc.nl

maar vanuit www.mijnabc.nl/homepage, wordt niet het hele scherm gevuld en kun je de ‘vorige’- en ‘volgende’-knoppen wel gebruiken.

Een ander kritisch punt is de vraag of de 40% van de laaggeletterden die zeggen over internet te beschikken, ook met een computer en internet overweg kunnen. De vaardigheid bij het gebruik van computers zal per laaggeletterde verschillen, maar als je ervan uitgaat dat mensen deze site kunnen gebruiken, contrasteert dat nogal met de uitleg die bijvoorbeeld wordt gegeven bij het oefenen van geld opnemen uit een automaat. Daar, via steffie.nl, wordt uitgelegd dat je kunt pinnen omdat je geld op de bank hebt gezet en de bank dit voor je bewaart. Ik denk dat de meeste mensen, ook al zijn ze laaggeletterd, weten dat een bank je geld bewaart. Door dit op deze manier uit te leggen komt het een beetje betuttelend over. Waarschijnlijk zitten laaggeletterden daar nu juist niet op te wachten.

De site bekender maken

Of de laaggeletterden deze site gaan bezoeken is niet echt duidelijk. Beschikking hebben over internet is iets anders dan daar ook gebruik van maken. De Stichting Lezen & Schrijven geeft niet aan hoe ze de site bekend willen maken bij laaggeletterden, wat wel nodig is omdat de kans klein is dat zij de site uit zichzelf vinden. De wens dat mensen zich na het bezoeken van de site zullen opgeven voor een cursus is wel een mooie wens. Misschien merken mensen dat het leuk is om te internetten als de informatie die ze tegenkomen goed te verwerken is en zouden ze graag een stapje verder gaan.

Promotie van de site verdient daarom nu prioriteit.

Kaders

Het inburgeringsexamen
Heleen van der Meijden/rechtopmaat, Nieuwerkerk a/d IJssel*

> Hoe gaat het inburgeringsexamen er precies uitzien en hoe liggen de kansen van laagopgeleiden en analfabeten? Deze en andere vragen die ons bezighouden, stelde Heleen van der Meijden aan Henk Snoeken, plaatsvervangend directeur van het Project Modernisering Inburgering (PMI). PMI werkt onder verantwoordelijkheid van Rita Verdonk, minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie.

Henk Snoeken studeerde Nederlands aan de Universiteit van Amsterdam. Hij gaf Nederlands als tweede taal in Amsterdam en leidde aan de Katholieke Universiteit Brabant (nu Universiteit van Tilburg) docenten NT2 op. Vervolgens werkte hij een jaar of tien bij het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) in Amsterdam. Zijn aandachtsgebieden daar waren Nederlands op de werkvloer, vaktaal en deskundigheidsbevordering op het terrein van buitenschools leren.

Een volgende stap in zijn loopbaan werd het ministerie van Binnenlandse Zaken, waar hij kwam te werken bij de directie Integratiebeleid. Het nieuwe kabinet besloot die directie over te plaatsen naar het ministerie van Justitie. Snoeken ging mee en hield zich bezig met het arbeidsmarktbeleid voor etnische minderheden. Daarna kwam hij bij Inburgering terecht en sinds drie jaar is hij plaatsvervangend directeur van PMI en inhoudelijk verantwoordelijk voor de inburgeringsexamens, zowel de examens in het buitenland als in Nederland. Vooral over dat laatste gingen de vragen die ik hem voorlegde.

Hoe ziet het inburgeringsexamen in Nederland er straks uit?

Er komt een decentraal én een centraal examen. In het decentrale examen gaat het om praktijkvaardigheden, om het testen van functionele taalvaardigheid.

In het centrale examen zit ook een deel van die praktische taalvaardigheid. Er zit ook een examen Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS) in en een deel mondelinge vaardigheden die afgenomen gaan worden via de *Phone pass*, hetzelfde systeem als nu bij het inburgeringsexamen buitenland wordt gebruikt.

We hebben gekozen voor een deels onafhankelijke, centrale wijze van examinering. Je kunt dan op een onafhankelijke wijze de prestaties van inburgeraars én van instellingen laten zien. Die keuze heeft ook te maken met het feit dat er voor mensen juridische consequenties aan het examen zitten. Het moet echt buiten kijf zijn dat het examen valide en betrouwbaar is.

Daarbij komt dat ook de identiteit van mensen goed gecontroleerd moet worden. Het centrale gedeelte van het examen gaat uiteindelijk plaatsvinden op tien plaatsen in Nederland. In het begin zal het iets minder zijn. We moeten langzaam capaciteit opbouwen.

* Heleen van der Meijden is jurist en was NT2-docent; ze heeft nu een juridisch advies- en voorlichtingsbureau op het gebied van inburgering en naturalisatie.

Gaat het centrale examen plaatsvinden op de ROC's waar nu de naturalisatietoetsen afgenomen worden?

Nee, er worden nieuwe locaties ingericht door de IB-Groep in Groningen die verantwoordelijk is voor de afname van de examens. Dat zijn overigens de locaties waar ook de toekomstige staatsexamens NT2 afgenomen gaan worden.

En waarom die keuze voor het praktische deel van het examen?

We hebben expliciet gekozen voor ook een praktisch deel omdat we vonden dat de ontwikkeling die al in het veld in gang was gezet - met portfolio's en praktijkgerichte toetsing - vooral gestimuleerd moest worden. De Inburgeringswet gaat uit van de visie dat inburgering iets op moet leveren voor de maatschappij. Mensen moeten iets kunnen doen met wat ze geleerd hebben. Je ziet in de wet ook de verbinding tussen inburgering en andere activiteiten zoals samenlooptrajecten en werk. Een examen moet daarbij passen en zo zijn we hiertoe gekomen.

In de Tweede Kamer is flink gedebatteerd over het wetsvoorstel. Wat is er veranderd in het oorspronkelijke wetsvoorstel Wet Inburgering na de behandeling in de Tweede Kamer?

Heel veel! Laten we ons beperken tot het gebied van de examens en de niveaus. Er zijn een paar belangrijke wijzigingen. Die wijzigingen waren overigens al vóór de stemmingen ingevoerd in het wetsvoorstel zelf.

Er komt een differentiatie in niveaus. We hebben de differentiatie facultatief gemaakt. Als je de ambitie hebt om een hoger niveau te halen dan vereist is, kan er aanspraak gemaakt worden op een lening en vergoeding. Als een oudkomer voor schriftelijke vaardigheden niveau A2 wil behalen in plaats van het vereiste A1-niveau, en daar een cursus voor wil doen, dan kan hij of zij bovendien aanspraak maken op een stimuleringspremie van ongeveer 280 euro als hij of zij dat niveau behaalt. Die komt boven op de vergoeding die een inburgeraar al kan krijgen, namelijk 70% van de gemaakte kosten die geleend zijn.

Als mensen niveau B1 willen halen, kunnen ze ook aanspraak maken op leningen en vergoedingen. Als ze het staatsexamen I of II willen behalen, kunnen ze een lening of vergoeding daarvoor krijgen. De vereiste niveaus blijven gelden voor wat betreft de rechtsgevolgen die we verbinden aan het examen. Dus als oudkomers niveau A1 voor de schriftelijke vaardigheden halen, zijn ze in principe klaar, behalve als ze zelf meer willen.

Zijn er voldoende mogelijkheden om bezwaar aan te tekenen?

Het was aanvankelijk de bedoeling om bezwaren via de Algemene Wet Bestuursrecht te regelen. De Kamer wilde echter verder gaan. Alle instellingen die examens afnemen, zullen een Commissie van Beroep moeten hebben. Bij die commissie kan bezwaar aangetekend worden. De minister heeft dat gehonoreerd. Er komt bovendien onafhankelijk toezicht op de uitvoering van de examens door het KCE (Kwaliteitscentrum Examinering).

Hoe gaat het decentrale examen georganiseerd worden?

Dit gedeelte kan afgenomen worden bij instellingen die zelf het initiatief nemen om exameninstelling te worden. Ze moeten dan uiteraard aan bepaalde eisen voldoen. Welke eisen dat zijn, weten we nu nog niet precies. Dit najaar gaan we daar meer bekendheid aan geven, zodat instellingen zich er ook op kunnen voorbereiden.

Heeft dat iets met het keurmerk te maken?

Nee, het is nadrukkelijk iets anders dan het keurmerk. Het keurmerk is iets dat door de branche zelf ontwikkeld wordt. Het examen is iets van het rijk. De minister moet kunnen ingrijpen als er iets misgaat. Er hangt veel van af voor mensen en daar moet je rechtsbescherming voor bieden. Het KCE is op sommige instellingen al aanwezig. Het KCE loopt al rond in de instellingen (voor andere examens) en kan de inburgering er bij wijze van spreken gelijk bij doen. We bekijken nog hoe we een en ander daar op een praktische wijze op elkaar aan kunnen laten sluiten. Het uitgangspunt moet zijn dat er zo weinig mogelijk dubbel werk komt voor instellingen.

Het centrale examen, hoe gaat dat straks in de praktijk?

De procedure is als volgt: je meldt je

aan bij de IB-Groep, net zoals nu bij het staatsexamen NT2 al gebeurt. Je krijgt een uitnodiging en je legt het examen af. Het examen kan een onbeperkt aantal keren afgelegd worden. Er zit wel een termijn aan: 3,5 jaar voor nieuwkomers en 5 jaar voor oudkomers. Wie na die periode het examen niet heeft gehaald, kan een boete krijgen.

Hier is veel over te doen. Veel alfabetiseringsdocenten zijn van mening dat het voor de meeste analfabeten moeilijk zal zijn om het vereiste niveau te behalen.

Voor mensen die het echt niet kunnen halen zijn er ventielen ingebouwd. Als een cursist aantoonbaar inspanningen heeft verricht om het examen te behalen, maar het echt niet kan halen, dan kan de gemeente ontheffing verlenen. Maar we gaan daar niet van uit.

Mensen moeten wel proberen het examen te halen.

Wie bepaalt of iemand zo'n ontheffing kan krijgen?

Dat lijkt me de taak van een jurist van de gemeente, omdat het om een ontheffing gaat en er rechtsgevolgen aan verbonden zijn.

Als mensen lijden aan een medisch of psychisch probleem waardoor ze het examen niet kunnen doen, dan kan er ook ontheffing verleend worden. Dan moet er een onafhankelijke arts ingeschakeld worden. De boodschap die achter de wet zit is dat iedereen in principe het examen kan doen, maar dat er een ontheffingsmogelijkheid is voor mensen die onoverkomelijke problemen hebben. Het gaat dan om individuen en per geval zal dat beoordeeld moeten worden.

Hoe zit het met de sancties?

Als iemand de kantjes eraf loopt, kan hij een boete krijgen. De gemeente bepaalt dat. Er kunnen herhalingen voorkomen. De resultaatsverplichting blijft in de wet. Het voordeel van het behalen van het inburgeringsexamen is dat er geen dure naturalisatietoets meer gedaan hoeft te worden. Het behaalde inburgeringsexamen geeft recht op naturalisatie.

Hoe gaat het examen Kennis van de Nederlandse Samenleving eruit zien?

Bij dat examen, dat op de computer afgenomen wordt, wordt veel beeldmateriaal gebruikt. Daarin komen steeds gebeurtenissen van dezelfde personen voor. Een soort soap dus. De vragen worden allemaal voorgelezen en in de vorm van multiple choice voorgelegd.

Mensen kunnen ook een proefexamen doen, zodat ze goed voorbereid het echte examen in kunnen gaan. Als voorbereiding kan ook de video gebruikt worden die gemaakt is voor het examen Inburgering Buitenland. Ik ga er niet op voorhand vanuit dat een analfabeet dit examen niet zou kunnen doen. Juist ook omdat de vragen voorgelezen worden en er veel beeldmateriaal gebruikt wordt. Laten we zoveel mogelijk mensen de kans geven om te laten zien wat ze kunnen.

Een vraagje nog over het examen Inburgering Buitenland. Hoeveel van de geslaagde kandidaten in juni waren laagopgeleid of analfabeet?

We hebben nog onvoldoende zicht op de deelnemers aan die examens, we zijn net gestart. De verwachting is dat we daar dit najaar meer over weten. Dan zal er ook een rapportage naar de Kamer gaan, waarin de uitvoering gedurende het eerste half

jaar besproken wordt en waarschijnlijk zal dan ook dit punt ter sprake komen. In het valideringsonderzoek van het CINOP is daarover een rapportage gemaakt die beschikbaar is op internet: www.integratie.net

Men heeft gekeken naar het verband tussen opleiding en geletterdheid en de mogelijkheid om te slagen. Daaruit bleek dat ook laagopgeleiden en analfabeten in staat waren om de toets Inburgering Buitenland met goed gevolg af te leggen.

Er komen extra mogelijkheden voor inburgeringsplichtige analfabeten binnen de WEB. Wat wordt daar precies mee bedoeld?

Dat betekent dat vanuit de WEB-middelen ook cursussen voor analfabete inburgeringsplichtigen betaald kunnen worden. Dit is nieuws omdat tot nu toe de afspraak met het ministerie van OCW was dat uit de WEB-middelen geen cursussen betaald mochten worden. Wel NT2-onderwijs, maar niet voor mensen die onder de Wet Inburgering vallen. Dat is nu dus voor analfabeten veranderd.

Gevonden voorwerpen

Over vuurkast en kopieertanden
Ineke van de Craats/Radboud Universiteit, Nijmegen

Het gebrek aan woordenschat speelt iedere tweede-taalleerder van tijd tot tijd parten. De ene teerder is echter vindingrijker dan de andere in het creeren van nieuwe woorden die voor een Nederlands oor weliswaar vreemd klinken maar toch begrepen worden. Vaak verraden deze neologismen de kern van het begrip zo aardig dat we alleen maar vol bewondering kunnen zijn voor zoveel inventiviteit.

Compensatiestrategieën hoeven we de NT2-leerder die het woord vuurkast uitdacht echt niet meer te onderwijzen. Maar weet u nu ook wat een *vuurkast* is?

In een onderzoek naar stagnaties in het NT2-leerproces, waarover ook in het vorige nummer van *Alfanieuws* (nummer 9.2) gerapporteerd werd, werd aan vijftien vrouwelijke NT2-leerders gevraagd een getekend stripverhaal na te vertellen. In dat verhaal toont een jongetje aan een tot leven gekomen sneeuwman de technische wonderen van de hedendaagse maatschappij. Het zijn hele alledaagse wonderen zoals de warme en koude kraan, de televisie, de auto en het aan- en uitknopje van het elektrisch licht. Het zijn dingen die de cursisten kennen, maar die ze niet zo gauw in het Nederlands hoeven te benoemen omdat die woorden tot het huis-, tuin- en keukendomein behoren waarin vaak met huisgenoten de eigen taal wordt gebruikt. Omdat alle vijftien deelneemsters hetzelfde verhaal vertelden, ontstond er een groot aantal varianten van sommige woorden.

Zo hoorden we:

kookmachine
kookplaats
vuur van huis
kokenvuur
foe - foer - froes - f-f-f-fornuis
gas-foor/foorbijs
en ..... vuurkast.

kookfornuis
keukengas

vuur van koken
famihuis
forn-huis
electrisch gassernuis

Sommige cursisten kenden het woord een beetje. Ze wisten bijvoorbeeld dat het iets met *-uis* te maken had en verzonnen een variant die qua klank gelijkenis vertoont: foorbijs of gassernuis; anderen maakten een variant waarin ze *-nuis* associeerden met *huis*: fornhuis, of vuur van huis. De kookmachine en de vuurkast zijn geheel eigen verzinsels die niet verwijzen naar delen van het doelwoord, maar die wel delen van het concept 'ding waarop je kunt koken' weergeven. De varianten hierboven laten zien dat leerders zowel via fonetische als via semantische aspecten proberen tot een realisatie van het woord te komen.

Dat is ook het geval met het volgende begrip: een kunstgebit. De vader van het jongetje had namelijk keurig zijn kunstgebit in een glaasje water gedaan toen hij naar bed ging. De sneeuwman kijkt ontzet naar dit griezelige wonder. De cursisten kwamen met de volgende varianten waaruit blijkt dat het woord *tandarts* waarschijnlijk bekender is dan *tanden*, want de variant *tandars* werd door velen genoemd.

Echt niet tanden
Tandens
Tandars
Tanders van moeder of vader
Glaasje water in de tanders
Neptanden
En ..... kopieertanden

Om een nauwkeuriger antwoord te ontlokken vroeg de onderzoeker aan een cursist wat voor tanden het dan wel waren. Haar antwoord was beslist niet het antwoord dat de onderzoeker wilde oproepen:

Cursist:	en dan uh + tanden gezien.
Onderzoeker:	ja wat voor tanden?
Cursist:	ik weet niet.
	Nederlandse.

* Het stripverhaal is getiteld *De sneeuwman* (R. Briggs, 1978) en is uitgegeven bij Holkema & Warendorf in Bussum.

De krant in de klas

Lessen in lenen
Neeltje van Oosterhout/Tilburg

Lessen in lenen is weer een van de verhalen uit de rijke verzameling van de spin Anansi. Het gaat over geld deze keer, want wie geen geld heeft, heeft honger. Onbekende woorden zijn waarschijnlijk goed uit te leggen (*lenen aan en lenen van, sjokken*) en een enkele uitdrukking (*op pad gaan*) waarschijnlijk ook. Voor sommige cursisten zal het enige extra uitleg vragen dat Anansi letterlijk in de huid van de olifant kruipt en dat zowel de naam Olifant Aadi als Olifant Anansi voorkomt.

De krant in de klas

Lessen in lenen

Spin Anansi had honger.
Maar hij had geen geld om eten te kopen.
Spin Anansi dacht:
‘Wie geld heeft, heeft geen honger.
Hoe kom ik nu aan geld?’
Spin Anansi had geen zin om te werken voor geld.
Spin Anansi had ook geen zin om geld te stelen.
Stelen vond hij slecht.
Spin Anansi kreeg een idee: hij zou geld lenen!
Hij zou geld lenen van zijn vrienden.
Spin Anansi ging op pad om geld te lenen.
Al snel had Spin Anansi veel geld.
Van dat geld kon Spin Anansi lekker eten en drinken.
Wel twee maanden lang.

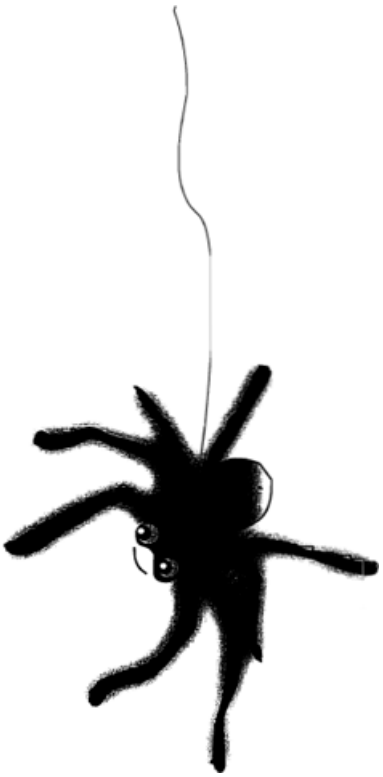
Na een tijdje vroegen de vrienden van Spin Anansi:
‘Wanneer krijgen wij ons geld terug?’
Overal hoorde Spin Anansi hetzelfde.
Op een dag kwam Spin Anansi zijn vriend Tijger Tigri tegen.
Tijger Tigri wilde ook zijn geld terug hebben.
Maar Spin Anansi wilde het geld niet teruggeven.
Tijger Tigri werd boos en zei:
‘Als ik het geld niet terugkrijg, vermoord ik je!’
Daar schrok Spin Anansi wel een beetje van.

Spin Anansi liep het bos in om na te denken.
In het bos kwam hij een oude olifant tegen.
Olifant Aadi was ziek en zou doodgaan.
Spin Anansi kreeg weer een idee.
Hij dacht:
‘Ik blijf bij Olifant Aadi zitten totdat hij dood is.
Dan pak ik daarna zijn huid af.’
Toen Olifant Aadi dood was,
pakte Spin Anansi snel de huid van Olifant Aadi af.
Spin Aanasi trok de huid van Olifant Aadi aan.
Spin Anansi zag er in zijn nieuwe huid oud en ziek uit.
Spin Anansi zag eruit als Olifant Aadi!
Olifant Anansi sjokte het bos uit.

In het dorp kwam Olifant Anansi zijn vrienden tegen.

‘Wat is er met jou?’ riep iedereen.
‘Wat zie je er slecht uit, Olifant Aadi. Ben je ziek?’
En Olifant Anansi kreunde:
‘Doodziek ja, ik zal snel dood gaan.
O, had ik Spin Anansi maar nooit om mijn geld gevraagd!’
‘Wat is er dan gebeurd?’ vroeg iedereen.
En Olifant Anansi vertelde:
‘Ik had geld geleend aan Spin Anansi.
Toen ik zelf geld nodig had,
vroeg ik mijn geld terug.
Maar Spin Anansi wilde het geld niet teruggeven.
Ik zei toen dat ik hem zou vermoorden.’
Heel zacht zei Tijger Tigri:
‘Dat heb ik ook gezegd.’
‘Nou, had dat maar nooit gezegd!’ zei Olifant Anansi.
‘Spin Anansi werd heel boos.
Hij spuugde een klodder spuug op mij.
Sinds die tijd kan ik niet meer eten.
Ik voel me ziek en ben verdrietig.’
Zijn vrienden schrokken.
‘Dat is toverkunst!’ riepen ze.
Olifant Anansi zuchtte nog een keer:
‘Had ik mijn geld maar nooit teruggevraagd!’
Ik ga weer naar het bos.
Misschien kom ik nooit meer terug.
En Olifant Anansi sjokte terug naar het bos.
De vrienden gingen verdrietig naar huis.

De volgende dag liep Spin Anansi vrolijk door het dorp. Als hij een vriend tegen kwam, zei hij:
‘Als je het geld terug wilt,
dan kun je vanmiddag bij me komen.
Dan krijg je het terug.’
‘Nee, nee, laat maar,’ zeiden de vrienden.
‘We hoeven ons geld niet terug.’
En Spin Anansi dacht:
‘Ha, wat is het toch fijn om goede vrienden te hebben.’
Toen stapte hij bij Meneer Chinees naar binnen
en at een groot bord bami op.



Werk in uitvoering

Gewoon leren lezen en schrijven
Ria van Adrichem/Zadkine Educatie, Rotterdam

> Een studiedag voor alle medewerkers van de sector Educatie van het ROC Zadkine was voor Ria van Adrichem en haar collega's aanleiding om de werksoort NT1 te profileren ten overstaan van NT2-collega's. Een kort verslag van een bevlogen NT1-docent, die de ontwikkelingen op NT2-terrein kritisch volgt.

Blij verrast waren we door de uitnodiging om een workshop over NT1 te verzorgen op de studiedag voor alle educatiemedewerkers van Zadkine. We hoorden het weliswaar pas kort van tevoren, maar flexibel als wij (NT1-ers) zijn, bespraken we op onze vrije dag wat we wilden gaan vertellen aan onze NT2-collega's over NT1. Want ons was wel duidelijk dat Zadkinebreed het beleid al vele jaren erg NT2-gericht is. Nu, met andere geldstromen in het zicht voor NT2 en inburgering, komt ook de doelgroep NT1 weer voor het voetlicht. Gesteund door initiatieven zoals het landelijk Aanvalsplan Alfabetisering van A-Z - waar ook al een variant van bestaat voor de provincie Zuid-Holland - kwam op de studiedag daardoor ook NT1 in aanmerking voor een workshop en wij waren de gelukkigen om die te verzorgen.

Even voor de duidelijkheid: Zadkine bedient binnen Educatie de stad Rotterdam en de regio. Tot de regio behoren de gemeenten Schiedam, Capelle en Spijkenisse. Schiedam heeft een zeer bloeiende NT1-poot met ruim 200 NT1-cursisten. Dit danken ze onder andere aan het beleid van de gemeente Schiedam die altijd ‘een hek’ om NT1 heeft gezet. In onze gemeente, zo zeiden ze daar, heeft onze autochtone bevolking ook recht op scholing.

Natuurlijk moet er ook NT2 zijn, maar we zijn en blijven er ook voor onze autochtone inwoners. Zo zouden wij dat ook graag voor Rotterdam en de andere gemeenten zien. We werken eraan, maar zover zijn we nog niet. Met z'n vieren zaten wij rond de tafel om te bedenken wat we onze NT2-collegá's wilden vertellen. ‘Wij’ dat waren: Marie-Jozé Willems, de adjunct in Schiedam en in Rotterdam (locatie Slaak) voor het NT1-aanbod; Ellen Pattenier, NT1-docent in hart en nieren en vanaf het eerste uur bij NT1 in Schiedam betrokken; Hilly Bouter, iets minder lang NT1-docent in de stad en ik, Ria van Adrichem, uit Spijkenisse, ook al twintig jaar

werkzaam voor NT1 en al jaren afgevaardigde van Zadkine in het Landelijk Nedwerk voor de Volwasseneneducatie.

Competententiegericht werken?

Zoals het hoort begonnen we met het doel te formuleren. Wat wilden we bereiken met ons verhaal? De studiedag stond in het teken van praktijkgericht leren, competentiegericht werken, formuleren van praktijkopdrachten en dergelijke. Maar allemaal gericht op..., je raadt het al, NT2. Bij Zadkine is deze manier van werken al een tijd geleden ingezet met *Op weg naar maatwerk*, waarin competenties geformuleerd zijn voor opvoeders, ouderparticipatie, werkenden en werkzoekenden. Daar is op zich niets mis mee, maar als ik die mappen inkijk, wordt eens te meer duidelijk hoe NT2-gericht dat materiaal geschreven is. Maar ook hoe beperkt dat materiaal soms ook is, als je ermee

aan het werk gaat in de praktijk.

Cursisten leren allerlei losse stukjes die weliswaar bij de opdrachten passen, maar het blijven stukjes. Waar blijft het grote geheel? Vanuit het oogpunt van efficiëntie, kortere leerwegen (nodig vanwege de financiering) is dit allemaal te billijken, maar het is mijns inziens ook een verarming. Mijn vrees (en vast niet alleen die van mij) is dat veel van onze (vooral laagopgeleide) cursisten het grote geheel niet zien en op deze manier ook nooit zullen leren beheersen.

Als moeder van twee schoolgaande kinderen zie ik de toekomstige groep functioneel analfabeten zich al op school vormen. Overal doen leerkrachten hun best met hulpprogramma's, individuele begeleiders enzovoort, maar heel vaak bieden ze ‘meer van hetzelfde’. En als een kind iets niet begrijpt, helpt het niet er honderd dezelfde oefeningen mee te doen. Al doe je er duizend. Dan moet het op een andere manier aangeboden worden, maar daar zijn vaak geen tijd en middelen voor. In het voortgezet onderwijs wordt er steeds meer gewerkt vanuit werkboeken met een tekstboek. Heb je de opdrachten gemaakt, dan ben je klaar, maar is de tekst dan ook begrepen? Dat is de grote vraag en vanuit mijn eigen ervaring zie ik dat die vraag vaak ontkennend beantwoord moet worden. Ja, het huiswerk is gemaakt, maar dat is dan ook alles.

En dan is er nog een punt waar ik me ontzettend druk over kan maken. Waar is de competentie *Een boek lezen* of *lezen voor je plezier?* Begrijpend lezen is hard nodig. Natuurlijk, want niemand kan een instructie of een verslag of studietekst lezen zonder die te begrijpen.

Waarom zien mensen in de onderwijspraktijk dan niet dat je bij het lezen van een boek volop bezig bent met begrijpend lezen en dat dat dan ook nog leuk is. Ziet niemand dat je pas goed kunt leren lezen als je vaak leest? En wat is daar dan meer geschikt voor dan een boek? Maar ja, boeken lezen leer je op de basisschool als kinderen niveaulezen, zoals dat heet. In het voortgezet onderwijs lees je voor je eindexamen, maar in het volwassenenonderwijs is het ineens geen onderwerp meer. Dan is lezen plotseling iets wat je kennelijk al kunt. Maar voor onze cursisten is dat niet zo; dat kunnen ze juist niet en waarom mogen ze dat dan niet alsnog op school leren? Omdat het niet onder te brengen is in een competentie? Maar zelfs ‘gewoon’ leren lezen en schrijven mag je niet meer volgens het competentiegericht denken. Lezen en schrijven is ondergeschikt aan de competentie. Maar voor NT1 is dat niet zo, betoog ik altijd. Want een NT1-er weet wel wat hij moet doen bij verjaardagen, weet dat er schoolreisjes zijn, weet wat er van hem of haar verwacht wordt rond Pasen, Pinksteren, Kerst en welke andere feesten er nog meer zijn.

Moeilijker wordt het natuurlijk om voorleesouder te zijn of om mee te helpen in het documentatiecentrum. Veel NT1-ers werken en hebben geen problemen met het deelnemen aan een gesprek tijdens de koffiepauze of de lunch. Ze hebben wèl problemen met lezen en schrijven: komt het aan op het lezen of schrijven van het verslag van de werkbespreking, ja dan zijn ze weg. Kortom, NT1-ers moeten *juist* leren lezen en schrijven en natuurlijk leer je ze dan zinvolle dingen schrijven die ze kunnen gebruiken op het werk of in situaties waar ze echt voor komen te staan. Bij NT1 hebben we nog nooit anders gewerkt, zeg ik altijd. Daar werk je niet klakkeloos uit een methode, daar lever je altijd maatwerk - dat kan niet anders met deze doelgroep.

NT1-ers

Met deze punten hadden we eigenlijk onze workshop al klaar. We gingen laten zien wie de NT1-ers zijn. Want dat is nu juist het probleem: je kunt aan iemand niet zien of hij of zij kan lezen en schrijven. Het kan je buurman zijn of een collega die je al jaren kent. Daar gaat het om. Je ziet het niet en je hoort het niet. Een probleem voor onervaren docenten. Bij NT1 verstaan ze je wel, maar begrijpen ze niet altijd wat je zegt als het over taal gaat. Dat is heel anders dan bij NT2 waar cursisten de taal niet spreken. Dan ben je erop voorbereid dat iemand niet begrijpt wat je zegt. Eerst zouden we dus een beeld geven van de doelgroep aan de hand van een video waarop cursisten vertellen waardoor ze niet hebben leren lezen en schrijven en hoe blij ze zijn dat ze eindelijk de stap hebben genomen naar school te gaan. Maar ook: hoe hoog die drempel is en hoe goed en lang ze hun probleem verborgen hebben. Veel analfabeten hebben een fabelachtig geheugen en een onuitputtelijke hoeveelheid smoezen om hun onvermogen te lezen en te schrijven verborgen te houden.

Die drempel bracht ons bij de andere aanpak van de intake bij NT1. Door huis-aan-huis verspreide wervingsfolders was er een behoorlijk aantal aanmeldingen gekomen. Het betrof zowel NT1- als NT2-aanmeldingen. Vanwege

deze grote toeloop waren alle potentiële cursisten tegelijkertijd opgeroepen en werden ze groepsgewijs getoetst. Voor de meeste NT1-ers is dit een regelrechte ramp. Intake voor NT1? Altijd individueel en zo snel mogelijk plaatsen in een groep. Anders raak je ze weer kwijt en ben je ze voor altijd kwijt.

Ten slotte hebben we nog het een en ander verteld over het aanbod op de diverse locaties. Daar zit nog wel wat verschil in. In Schiedam en Spijkenisse kunnen mensen zich inschrijven voor een of twee dagdelen en dan zelf kiezen wat ze willen leren; praktijkgestuurd dus, ook als dat betekent: gewoon lezen en schrijven. In de stad 'moet' iemand een traject volgen dat bestaat uit twee tot vijf dagdelen. Hierover gaat Zadkine binnenkort wel in onderhandeling met de gemeente Rotterdam.

Verschillen met NT2

Zoals het hoort hadden we natuurlijk ook een praktijkopdracht. Je moet namelijk niet alleen luisteren maar ook wat doen. Daarom hadden we een aantal punten bedacht waarover mensen in tweetallen na moesten denken. Het ging over verschillen tussen NT1 en NT2 en wat voor invloed dat zou hebben op je lesgeven.

Hieronder puntsgewijs de onderwerpen waarover de NT2-collega's na moesten denken en de meest opvallende punten die in de antwoorden genoemd werden.

Methode

Wij hadden hier het antwoord verwacht dat bij NT2 gewerkt wordt met methodes en dat er bij NT1 geen standaardmethodes beschikbaar zijn (behalve *Sprint* dat al behoorlijk oud is en ook wel ter discussie staat). Maar we kregen als reactie dat bij NT1 de nadruk ligt op lezen en schrijven en dat bij NT2 alle vier vaardigheden aan bod komen.

Manier van uitleggen

Op onze vraag wat de verschillen zijn in manier van uitleggen kwam als reactie dat je bij NT1 meer begeleider/coach bent en bij NT2 meer docent. Heel verheugend voor ons, want dan zijn wij als NT1-docenten al klaar voor het nieuwe leren.

Niveau van de cursisten

Een belangrijk punt dat genoemd werd, was dat er bij NT2 ook veel hoogopgeleiden zijn. Dat is in de NT1-groepen niet zo.

Studievaardigheden

De opmerkingen bij dit onderwerp sloten aan bij het vorige punt. Vooral de hoogopgeleide NT2-ers zijn juist heel studievaardig.

Toetsen

Op grond van wat wij eerder verteld hadden over de doelgroep, werd verondersteld dat toetsen voor NT1 bedreigend zijn. Veel NT2-ers doen graag toetsen. Ze willen weten welk niveau ze hebben, ook al hangt er vaak erg veel vanaf. Vooral bij inburgeraars.

Houding ten opzichte van taal en leren

Op grond van de video die we eerder hadden laten zien, kwam bij dit punt naar voren dat NT1-ers (veel) negatieve ervaringen hebben. Daardoor ontstaan allerlei belemmeringen die het leren bemoeilijken. Als NT1-ers eenmaal de stap gezet hebben te gaan leren lezen en schrijven, dan krijgen ze een enorme kick als ze het eenmaal kunnen. NT2-ers hebben veel meer een nieuwsgierige en leergierige houding. Dit geldt natuurlijk niet voor elke NT2-er, maar zij zouden het liefst de hele week naar school gaan om de taal zo snel mogelijk te leren. Ze staan onbevangen tegenover de taal, zo bleek uit enkele reacties.

Anders ...

Heel leuk, dat hier het antwoord kwam dat NT1-ers met een specifieke leervraag komen en dat NT2-ers ‘gewoon’ de taal willen leren. Dat konden we alleen maar tevreden beamen en achteraf concludeerden we met elkaar dat we bij NT1 dus al competentiegericht werken en maatwerk leveren.

Tot slot

De groep NT2-collega's die onze workshop bijwoonde, was erg enthousiast. Een van hen complimenteerde ons nog met de bevlogenheid die we uitstraalden. Ja, zeiden wij, dat hebben NT1-docenten. Dat hoort bij de soort. Enfin, wij hadden ons doel bereikt: een groep NT2-docenten enthousiasmeren voor onze doelgroep en iets meer bekendheid aan NT1 geven.

Tot slot kregen we allemaal een bloemetje van Zadkine voor onze workshop. En we mogen later in het jaar ons verhaal nog een keer doen op het intergemeentelijke overleg waarin gemeenteambtenaren uit de stad en de regio nadenken over onder andere hun scholingsbeleid voor NT1. Wij gaan daar vertellen over het aanbod en wie weet wat voor contracten we daardoor binnenhalen. Ook daar zullen we met

verve onze betrokkenheid met de doelgroep uitstralen en een pleidooi houden voor een gestructureerd beleid waarin NT1 eindelijk een stevige plaats kan krijgen. Ons jarenlange eenzame roepen in de woestijn begint een klein beetje gehoord te worden!

Portretten

Naar participatie in basisschool en wijk
Het verhaal van Ouardia
Jaqueline Veth/ID College, Gouda

> Jacqueline Veth kwam Ouardia tegen. Ze heeft veel geleerd in drie jaar maar zelfs met drie jaar les erbij zal ze nog lang niet de normen van de inburgering halen.

Ouardia is een Marokkaanse cursiste van 48 jaar met thuis een groot gezin met zes kinderen. Vorig jaar zat ze bij mij in de lesgroep en wilde beslist niet naar de stagegroep (taalstage in het vrijwilligerswerk) doorgaan. Na veel vijven en zessen is ze toch gegaan. Nu kwam ze net van haar stageochtend bij de peuterspeelzaal. Ze glom van plezier: ‘Jacqueline, het is zo leuk, stage! Ik met de kinderen en voorlezen. Eerst wilde ik niet, en stoppen met school, ik was bang, maar zo leuk... en ik wil graag daar blijven als vrijwilligster...’ Daar doe je het als docent toch voor!

Ouardia is een cursiste van de Taalschool van het ID College in Gouda. Zij woont in de wijk Korte Akkeren. Vijf jaar geleden kwam ze voor het eerst naar de les in de basisschool van haar kinderen; drie ochtenden per week onder schooltijd, terwijl haar kleinste op de crèche was. In haar eigen land is zij nooit naar school geweest. Ze woont sinds haar huwelijk, 18 jaar geleden, in Nederland, maar is nog nooit naar Nederlandse les geweest. Van haar kinderen heeft ze wel een paar woordjes geleerd. Lezen en schrijven kan ze niet.

Die eerste lesochtend zit Ouardia met veertien andere vrouwen stilletjes in het lokaal; de hoofddoeken ver over hun voorhoofden en langs de gezichten getrokken. Ze vinden het erg spannend: Nederlands leren en leren over de school van de kinderen. Gelukkig is er ook een Marokkaanse vrouw die de moeilijke woorden van de docent in het Berbers en Arabisch vertaalt. Ouardia kent de vrouw wel; ze heeft net als Ouardia ook een kind in groep 5.

Na een paar weken kan Ouardia haar voornaam tekenen en ze kan woordjes als tas, kar, vis en kaas lezen. Ook weet ze nu de namen van juffrouwen van drie van haar kinderen die op de basisschool

zitten, hoewel ... die ene naam is wel erg moeilijk en lang ... en ze mocht zomaar in de school kijken in de kleuterklas, waar de kinderen aan het werken en spelen waren. Van de docent krijgt Ouardia wel eens kleurplaten of werkbladen mee voor haar kinderen. Die vinden dat erg leuk en vragen steeds of mama nog een werkje voor ze heeft meegekregen. In de taalles wordt meegeleefd met de feesten op school. Ouardia's dochtertje van zes en zoontje van drie mogen ook thuis een keertje de schoen zetten. En voor haar zoon in groep 6 bakt ze Marokkaanse pannenkoeken voor het kersteten.

Zo gaat het eerste cursusjaar voorbij. Ouardia zegt veel geleerd te hebben. Ze weet nu wat er op de school gebeurt en praat er met haar kinderen over.

Vroeger wist ze dat niet. Ze durft ook wat aan de juffrouw te vragen en ze is zelfs samen met haar oudste dochter van zeventien naar de tienminutengesprekjes geweest. Het Nederlands praten gaat wel beter maar blijft nog erg moeilijk voor haar. Ze heeft een beetje leren lezen: ‘Mijn hoofd is oop gegaan!’

Het tweede jaar

Er volgt een tweede cursusjaar. De onderwerpen rondom de basisschool en omgaan met je kind worden herhaald en uitgebreid. In de les vertelt Ouardia in zinnen van drie of vier woorden over haar kinderen, de school, het werk in huis en dergelijke. Ouardia gaat helpen in groep 3. De school werkt aan een project en in groep 3 gaat het over Marokko. Ouardia en een medecursiste gaan thee zetten in de klas en hebben koekjes gebakken voor de kinderen. Ze vinden het wel een beetje eng, maar zijn na afloop heel trots: ‘... de juf en de kinderen erg aardig en veel vragen over thee maken en koekjes maken.’ Aan het eind van het schooljaar gaat Ouardia ook mee met het uitje van de lesgroep naar de jeu de boules-baan. Ze is daar nog nooit geweest. Ze gaan met de bus en er komen nog veel meer lesgroepen met vrouwen uit andere wijken, die ook les krijgen over de basisschool!

Ouardia kan nu wel wat meer praten en lezen, maar nog niet genoeg. Het leren gaat langzaam. Ouardia komt bijna altijd naar de les, maar soms is er een kind ziek en dan moet ze thuisblijven. Dat is niet leuk. Ze mist de andere vrouwen dan. En thuis huiswerk doen valt niet mee. Er is veel werk in een groot gezin en dan is er niet zoveel tijd en energie over voor het huiswerk. Gelukkig mag Ouardia doorgaan in

de lesgroep gericht op de wijk waarin zij woont. In de wijk worden allerlei instanties bezocht.

Ouardia komt op plekken waar ze nooit eerder is geweest, zoals in het buurthuis. Wat een leuke activiteiten

Kijken in de klas bij je kind

naam kind ..... groep .....

naam juf / meester .....

1. Hoeveel kinderen zitten er in de klas? .....
2. Wat doen de kinderen in de klas? .....

○ rekenen	○ schrijven
○ spelen	○ tekenen
○ aardrijkskunde	○ biologie
○ zingen	

Huiswerk bij een onderdeel van de stage.

voor de kinderen en niet zo duur. Haar dochter mag er op turnen, haar zoontje gaat er knutselen rond prentenboeken en zijzelf gaat leren fietsen! Vroeger deed haar man alle boodschappen en mocht Ouardia niet zomaar over straat. Maar doordat er in de les veel aandacht is voor de buurtwinkels en het omgaan met geld, durft Ouardia vaker naar de winkel. Zelfs gaat ze wel eens samen met haar oudste dochter pinnen. Trots komt ze op een dag naar school en vertelt

aan de docent dat ze zelf alleen met haar zieke zoontje naar de dokter is geweest en daarna naar de apotheek: ‘en het praten ging goed!’ Op een ochtend in de winter doet de verwarming het niet. De grote kinderen zijn al naar school en haar man is niet thuis.

Ouardia pakt de telefoon en kijkt in haar lesmap voor het telefoonnummer van de woningbouw. Ze heeft het al zo vaak in de les geoefend, maar het is toch wel eng, zou ze durven bellen? Ze doet het en ze maakt een afspraak voor diezelfde dag!

Na vier jaar lessen gevolgd te hebben durft Ouardia best veel; ze voelt zich beter thuis op school en in haar wijk. Maar nog een jaar naar school en dan stagelopen dat mag vast niet van haar man en dat is toch zeker te moeilijk voor haar, daar is ze veel te oud voor. ‘Ja, de vrouwen van groep 4, die stage lopen, zijn erg blij, maar zij kunnen beter Nederlands,’ denkt Ouardia, ‘nee, dat kan ik niet, ik moet maar stoppen met de les.’ Maar als dan na de zomervakantie de uitnodiging voor les in de brievenbus valt, is Ouardia toch wel nieuwsgierig: ‘Wie zouden er komen? Zou Ageda er ook weer zijn? En Radia en Fatima en Malika en ...?’. Ze besluit om toch te gaan kijken. En het blijft niet bij kijken: voor Ouardia niet en voor de andere vrouwen, die al evenveel twijfels hadden over stagelopen als Ouardia, ook niet. Allemaal lopen ze toch stage.

Ouardia: ‘De eerste keer is eng, maar een tweede keer ben je al gewend. En de mensen zijn aardig en de kinderen lief. Ik mag helpen en veel Nederlands praten. Ik vind 't heel leuk.’

Gelezen

Leren lezen in verschillende talen: een onderzoek

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

In het vorige nummer van Alfa-nieuws (2006-2) stond een artikel over leren lezen in verschillende talen. Zelfs als talen allemaal het Latijnse alfabet gebruiken, kan leren lezen in de ene taal relatief makkelijk zijn, en in de andere taal een hele klus. In deze bijdrage een kort vervolg daarop.

Leren lezen in het Chinees is iets anders dan leren lezen in een alfabetisch schriftsysteem. Maar binnen talen die allemaal het Latijnse alfabet gebruiken, kunnen er verschillen bestaan. In het vorige nummer van Alfa-nieuws[1] gaf ik daarvoor drie oorzaken aan: het aantal verschillende klanken (fonemen) dat een taal kent (bijvoorbeeld drie of vijftien verschillende klinkers), de complexiteit van de spelling en het aantal mogelijke lettergrepen dat een taal kan maken (vooral omdat sommige talen veel medeklinkerclusters toestaan en andere weinig).

Nu blijkt er net een paar weken geleden een artikel te zijn verschenen, waarin verwezen wordt naar onderzoek naar leren lezen in veertien verschillende Europese talen. In *Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions* introduceren Ziegler en Goswami[2] het onderwerp als volgt: kunnen lezen betekent toegang krijgen tot de betekenis van geschreven symbolen. Om dat te kunnen, moet een beginnende lezer de code leren die in zijn cultuur (of de cultuur van zijn nieuwe samenleving, voeg ik toe) gebruikt wordt om taal te representeren. De eerste stap (sommige mensen vragen zich af of dat per se de eerste stap moet zijn) die daarvoor gezet moet worden is leren hoe het systeem werkt, dat wil zeggen welke tekens uit de geschreven taal horen bij klanken (of althans fonologische eenheden) uit de gesproken taal. Als je dit eenmaal kunt, kun je in principe de meeste woorden lezen en begrijpen die tot je vocabulaire behoren, en ook woorden lezen die je nog nooit eerder gezien hebt op papier, maar die je al wel vaker gehoord hebt. Dat klinkt heel simpel, maar in veel talen is het dat niet. Dat ‘mapping system, dat de visuele tekens op papier koppelt aan de klanken in gesproken taal, kan namelijk heel erg simpel en consistent zijn, maar ook heel erg complex en heel inconsistent. In sommige spellingen kan een letter of een cluster van letters altijd maar op een manier uitgesproken worden (zoals bijvoorbeeld in het Spaans of Italiaans), in andere spellingen kan diezelfde letter, afhankelijk van de context op vele verschillende manieren uitgesproken worden (zoals in het Engels of Frans). En omgekeerd kan een klank in de ene taal maar op een manier gespeld worden, en in andere talen op verschillende manieren. Als een letter op veel verschillende manieren uitgesproken kan worden, is het natuurlijk lastiger om lezen en schrijven te leren dan wanneer een letter op maar op één manier uitgesproken kan worden. Ziegler & Goswami geven het voorbeeld van de letter a in het Engels. Spreek de volgende woorden maar eens uit: *cat, was, saw, made* en *car*. Je realiseert je het misschien nauwelijks meer als vloeiende lezer, maar je hoort vijf verschillende klanken. Juist op dit gebied blijkt er enige tijd geleden een onderzoek

uitgevoerd te zijn. Seymour, Aro & Erskine (2003)[3] vergeleken kinderen uit veertien Europese landen in het eerste jaar dat ze leerden lezen en schrijven (ongeacht hoe oud ze waren). Dat waren Griekenland, Duitsland, Oostenrijk (Duits), Italië, Spanje, Zweden, Nederland, IJsland, Noorwegen, Frankrijk, Portugal, Denemarken en Schotland (Engels). Daarvoor ontwikkelden ze in alle talen een vergelijkbaar testje met eenvoudige bestaande woorden en pseudowoorden (die geen betekenis hebben in die taal, maar qua combinatie van klanken voor zouden kunnen komen, zoals *furp* in het Nederlands). Ze lieten de kinderen die woorden lezen en berekenden het percentage woorden dat de kinderen goed lazen. Halverwege de eerste klas bleken er grote verschillen te bestaan in het percentage woorden dat kinderen op dat moment goed konden lezen, iets waar ik later op terug zal komen.
Nu valt er op zo'n onderzoek wel het een en ander af te dingen, want het is extreem moeilijk om iets te verzinnen wat de talen echt vergelijkbaar maakt. In principe vergelijk je namelijk niet alleen of de spelling meer of minder consistent is, maar je krijgt alle andere verschillen erbij cadeau, zoals bijvoorbeeld de onderwijstradities in de verschillende landen, de klassengrootte, hoe goed de leerkracht opgeleid is, de onderwijservaring die de leerkrachten hebben en de methodes die gebruikt worden. Op twee manieren hebben ze geprobeerd daarop te letten: ze namen alleen hoogontwikkelde Europese landen (er stond bijvoorbeeld geen Peru tussen), en ze namen alleen scholen waar aandacht voor de letterklankkoppelingen (phonics) onderdeel van de methode was. De resultaten zijn zo robuust, dat ze wel veelzeggend zijn. Kinderen die leerden lezen in een consistent schrift, zoals de Finse, Italiaanse en Griekse kinderen, lazen na een half jaar al ongeveer 98% van de woorden goed (de Finse kinderen konden dat zelfs na twee maanden al). Aan de andere kant deden de Engelse kinderen het extreem slecht (34% correct) en ook de Deense (71% correct bij de echte woorden en 54% bij de pseudo-woorden) en de Franse kinderen presteerden

Percentage correct gelezen woorden na een half jaar onderwijs

	Percentage correct bij bestaande woorden
Finse, Italiaanse en Grieks kinderen	98%
Nederlandse kinderen	95%
Franse kinderen	79%
Deense kinderen	71%
Engelse kinderen	34%

veel lager (79% correct). De spelling van het Deens en het Frans is eveneens inconsistent, maar niet zo complex als de Engelse. De Nederlandse kinderen zaten ongeveer in het midden van de schaal met 95% correct bij de bestaande woorden en 82% bij de pseudo-woorden. Dat stemt wel overeen met de Nederlandse spelling: redelijk consistent (als we even de debatten over de witte en groene boekjes vergeten), maar niet zo simpel en consistent als bijvoorbeeld het Fins of Italiaans.

3 Seymour, C., M. Aro & J. Erskine (2003), *Foundation literacy in Europeon orthographies*. British Journal of Psychology, 94, 143-174.

Het Engels blijkt dus in die eerste fase extreem moeilijk te zijn. Ziegler & Goswami vragen zich vervolgens af hoe dat komt en wat dat zou betekenen voor het leesonderwijs. Een van de redenen die ze noemen (die anderen overigens eerder al genoemd hebben) is het feit dat beginnende lezers in het Engels zich niet alleen op het foneem (spraakklank) moeten verlaten bij het leren lezen, maar ook moeten letten op grotere eenheden (zoals *ake* in *fake* of *lake*), want die zijn consistenter, of zelfs op hele woorden.

Voor ons betekent dat, dat we ons niet zo exclusief - wat in Nederlands onderzoek vaak gedaan wordt - op onderzoek in Engelstalige landen moeten verlaten, maar vooral ook rond moeten kijken naar wat er op het continent zoal aan onderzoek gedaan wordt.

Eindnoten:

1 Jeanne Kurvers (2006), *Leren lezen is met in elke taal even moeilijk*. Alfa-nieuws, 9, 2, 7-9.
2 Ziegerl, J.C. & U. Goswami (2006), *Becoming literate tn different languages: similar problems, different solutions*, Developmental Science 9, 5, 429-453.

Gelezen

Live action English - een boekbespreking
Henny Jellema/Lieven de Keyschool, Haarlem

TPR, ofwel *Total Physical Response*, wordt in het NT2-onderwijs wisselend ontvangen. Veel docenten zijn zeer enthousiast over de TPR-aanpak, maar anderen wijzen ook op de beperkingen van de aanpak en de mogelijke risico's op het aanleren of inslijpen van verkeerde taalgebruiksgewoonten. Doorgaans wordt TPR veel toegepast in de eerste weken van een nieuwe cursus bij beginnende NT2-leerlingen. Dat is niet zo verwonderlijk, omdat de meeste docenten de moedertaal van de leerlingen niet beheersen en de leerlingen op dat moment nog geen woord Nederlands spreken. Voor de eerste receptieve woordenschatverwerving en voor enige elementaire communicatie kan de TPR-aanpak dan heel praktisch zijn. Na die eerste lessen met oefeningen als ‘loop naar de deur’ en ‘wijs naar de klok’ wordt het vaak al snel minder met TPR in het NT2-onderwijs. De meeste methodes gaan na een bescheiden TPR-start dan ook niet verder met dit type oefeningen. Dat heeft deels natuurlijk te maken met het feit dat TPR zich nu eenmaal beperkt tot zeer concrete woorden en taalhandelingen. Zodra er sprake is van enige abstractie in het woordgebruik wordt het lastig om TPR-oefeningen te bedenken die zinvol kunnen zijn voor NT2-lessen. Enkele volhouders onder de docenten willen nog wel eens een kaartje voor het bord hangen met ‘GISTEREN’, om te zeggen dat de leerlingen geacht worden nu woorden en zinnen in de verleden tijd te begrijpen, maar dat is het dan wel zo'n beetje.

Toch vind ik dat jammer voor het type onderwijs waar ik veel mee te maken heb: het onderwijs aan analfabete en moeilijk lerende leerlingen. En voor die leerlingen is TPR vaak meer dan alleen maar lessen in receptieve tweede-taalverwerving. Het is een aanpak die in de groep socialiserend en relativerend kan werken. Voor leerlingen die met diverse problemen zijn binnengekomen is het plezierig dat een TPR-oefening vaak een heel ontspannende bezigheid is die de leerlingen actief maakt.

Live action English van Kuizenga & Seeley is een Engelstalig boekje met 67 TPR-oefeningen die naar mijn idee eenvoudig om te zetten zijn naar NT2-lessen. Het is niet zozeer een boekje om letterlijk van voor naar achter te gaan gebruiken in de lessen (het is al helemaal geen methode), maar het is wel geschikt om een paar leuke ideeën uit te halen die binnen de eigen lessen gebruikt kunnen worden. En veel docenten zitten af en toe verlegen om een paar nieuwe en bruikbare ideeën. Het boekje bestaat, zoals gezegd, uit 67 oefeningen. Elke oefening is een actie en die actie wordt uiteengelegd in 10 à 16 stappen. Elke stap is een TPR-commando (bijvoorbeeld ‘Pak de zeep’). De oefeningen zijn zeker niet geschikt om vanaf de eerste NT2-les te gebruiken. Beter zou je kunnen denken aan de periode nadat de standaard TPR-lessen van de methode zijn gedaan, dus als de leerlingen al ervaring hebben opgedaan met TPR-oefeningen.

Het sterkste van het oefeningen vind ik persoonlijk dat de opdrachten uit een serie stappen bestaan. De handeling ‘handen wassen’ loopt bijvoorbeeld van ‘draai de kraan open’ tot ‘hang de hand-

doek op'. De auteurs schrijven daarover in de introductie (ze verwijzen naar onderzoek van Gouin en Palmer) dat opdrachten die in een reeks of serie gedaan worden, beter worden onthouden. Een serie biedt namelijk meer context voor de luisteraar en dat ondersteunt het memoriseren van de taaluitingen. In diezelfde introductie noteren de auteurs enkele aanbevelingen voor het gebruik van de oefeningen voor de echte beginnelingen, dat wil zeggen voor leerlingen die geen enkele ervaring hebben met het Engels als tweede taal en die ook niet kunnen lezen en schrijven. Dit lijkt me wel van toepassing op de doelgroep van *Alfanieuws*.

Wat ik interessant vond aan het boekje was het feit dat de oefeningen slaan op een heel andere woordenschat dan wat gebruikelijk is in TPR-opdrachten in *Lezen doe je overal, Zebra, Hippo, Klare taal* enzovoort. Er staan veel totaal andere woorden in, maar toch zijn het wel degelijk alledaagse handelingen en woorden die aan bod komen. Enkele voorbeelden zijn: 'een knoop aanzetten' (met daarbij in de stappen woorden als *draad, naald, steken, stof knoopsgat, lus* en het verschil tussen een knoop aan kleding en een knoop in een draad) of 'een overhemd strijken' (met in de stappen woorden als *gekreukeld, strijkijzer, strijkplank, kraag, sprenkelen*).

Hier is een voorbeeld van een oefening (ik laat hier het Engels staan):

Washing your hands

1. You're going to wash your hands.
2. Turn on the water.
3. Pick up the soap.
4. Wash your hands.
5. Put the soap down.
6. Rinse your hands.
7. Turn off the water.
8. Pick up the towel.
9. Dry your hands.
10. Put the towel on the towel rack.

De bedoeling van de oefeningen is dat de docent de standaard TPR-procedure volgt, dat wil zeggen: de docent doet de handeling een keer voor en verwoordt tegelijkertijd de handeling ('ik pak de handdoek'), daarna doet de docent het nog een keer, maar nu doen alle leerlingen mee en ten slotte voeren een paar leerlingen nog een keer de handelingen uit terwijl de docent alleen nog de commando's geeft. Om het productiever te maken voor meer gevorderde leerlingen, kan een leerling de commando's geven en die door een andere leerling uit laten voeren. (De docent moet bij dit soort oefeningen natuurlijk wel oppassen dat de leerlingen er ook woorden van leren en niet gewoon uitvoeren wat ze al weten over handen wassen, zonder te luisteren.)

De ene oefening in het boekje is geslaagder dan de andere. Bij de opdracht 'Kauwgum kauwen' is stap 7 bijvoorbeeld *kauwen* en stap 8 *slik het niet door*. Bij mij in de groep zorgde die oefening wel voor de nodige vrolijkheid, maar als opdracht werkte het niet. En sommige oefeningen zijn wel erg Amerikaans.

Kortom, een aardig boekje om ideeën uit te halen voor wat meer TPR-oefeningen rond woordenschat die voor sommige leerlingen relevant kunnen zijn, maar die je niet overal aantreft.

Elizabeth Kuizenga & Contee Seely, *Live action English* (met een voorwoord van James Archer, de 'uitvinder' van TPR) $ 13,00; te bestellen via de site http://www.tpr-world.com

Signalementen

Oproep

Er is weinig bekend over het leerproces van volwassen analfabete NT2-leerders. Gelukkig dat daar meer aandacht aan wordt besteed in onderzoek (zie bijvoorbeeld signalementen in het februarinummer). Hoewel docenten, ervaringsdeskundigen bij uitstek, weten hoeveel inspanning het leren van een tweede taal met zich meebrengt, zien we dat er in wetgeving weinig tot geen rekening met deze doelgroep wordt gehouden. Volgens de nieuwe wet inburgering moeten nieuwkomers zowel als oudkomers binnen een periode van vijfjaar CEF niveau A2 voor spreken halen. Is het reëel dit te eisen van volwassenen die weinig of geen scholing in eigen land hebben gehad en waarvan velen analfabeet zijn? Om hierop een antwoord te kunnen geven moeten wij meer weten over hoe het leren van een analfabeet verloopt. Belangrijke vragen zijn: hoe verlopen de interacties tijdens de les? Hoe ontwikkelt zich het communiceren van de cursist? Kan de cursist na een jaar een klein gesprekje voeren of blijven zijn reacties op woordniveau?

Voordat ik in kan gaan op wat er gebeurt in de klas wil ik eerst de ROC's die ANT2 trajecten verzorgen in kaart brengen want daar komt het leren vaak tot stand. Het is belangrijk te weten hoe de lessen worden georganiseerd met betrekking tot de mondelinge en schriftelijke vaardigheden. Welk materiaal wordt ingezet? Hoe wordt plaatsing bepaald? Hoe vaak stromen nieuwe cursisten in? Hiervoor heb ik een vragenlijst gemaakt. Een aantal ROC's hebben zich al ingezet om de vragenlijst in te vullen. Maar om een zo betrouwbaar mogelijk beeld van de onderwijssituatie te kunnen schetsen, is het van groot belang dat zo veel mogelijk ROC's hieraan meedoen. Wilt u als alfadocent ook hieraan meedoen dan kunt u contact op nemen met Susanna Strube. (svenemastrube@freeler.nl of tel. 071-5767886)

Bibliotheken krijgen bemande inburgeringspunten

Vier bibliotheken in Dordrecht, Alblasserdam, Gorinchem en Zwijndrecht krijgen vanaf december zogeheten bemande inburgeringspunten. Daar kunnen allochtonen zowel digitaal als via een contactpersoon informatie over allerlei aspecten van Nederland krijgen. ‘Wij willen voor elk inburgeringspunt tenminste enkele uren per week iemand hebben die aanspreekbaar is voor de allochtonen. Wij denken dat veel oudkomers en nieuwkomers een digitale zuil nog onvoldoende kunnen bedienen. Of ze weten niet precies welke folders bij welke onderwerpen horen’, vertelt Laila Kaddouri van VluchtelingenWerk Inburgeringorganisatie Zuid-Holland Zuid (VIOZ).

De inburgeringspunten zijn een samenwerkingsproject tussen de bibliotheken, het Dordtse Centrum voor Maatschappelijke Ontwikkeling Stimulans (CMO-Stimulans), VIOZ en het Da Vinci College (ROC). Bij de punten is onder andere informatie te vinden over allerlei wet- en regelgeving, over de directe woon- en leefomgeving en over taallessen bij het Da Vinci College. Daarvoor kunnen mensen zich direct inschrijven.

Het is de bedoeling dat deze organisaties spreekuren houden en dat er themabijeenkomsten in de bibliotheken worden gehouden over bijvoorbeeld

inburgeren en gezondheid. De provincie Zuid-Holland heeft de Dordtse bibliotheek 36.000 euro gegeven om dit proefproject voor één jaar op te zetten. Doel is om de inburgeringspunten uiteindelijk uit te breiden over heel Zuid-Holland Zuid-Oost.

[Nummer 4]

Uit het veld

‘Taal is als water’

> Nationale Alfabetiseringsprijzen 2006
> ‘Taal is als water. We zijn ervan afhankelijk. Het is heerlijk om mee te spelen, maar als je het niet beheerst, kan het je vijand worden.’ Dat zei staatssecretaris Bruno Bruins van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen toen hij op 8 september, de Internationale Dag van de Alfabetisering, de nationale alfabetiseringsprijzen uitreikte. In het kader van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 ‘Van A tot Z betrokken’ looft het ministerie van OCW jaarlijks een drietal prijzen uit aan projecten die op bijzondere wijze bijdragen aan de preventie en bestrijding van laaggeletterdheid. Dit jaar werden de prijzen uitgereikt door de staatssecretaris in aanwezigheid van H.K.H. Prinses Laurentien, voorzitter van de Stichting Lezen en Schrijven.

• De eerste prijs werd toegekend aan het project *Coach Taalverwerving* van de Stichting Interculturele Participatie en Integratie te Amsterdam. In dit project worden hoogopgeleide Turkse en Marokkaanse vrouwen die goed Nederlands spreken, opgeleid tot taalcoach met het doel om laagopgeleide vrouwen met dezelfde taalachtergrond te helpen zich te ontwikkelen, te leren lezen en schrijven, en Nederlands te leren. Elders in dit blad vindt u een uitvoeriger beschrijving van dit project.

• De tweede prijs was voor het dubbelproject van CI02, het *Constructie Instrumentarium Opvoedingsondersteuning*, en de *Provinciale Campagne Alfabetisering Groningen* van het ROC Noorderpoortcollege.

Het eerste project is gericht op het werven en scholen van laaggeletterde ouders aan wie opvoedingsondersteuning en NT2 aangeboden wordt aansluitend aan vroege en voorschoolse educatieprojecten. Het tweede project heeft tot doel enerzijds om (functioneel) analfabeten te werven en anderzijds om de problematiek bekend te maken bij toeleiders. Deze twee projecten zijn in combinatie ingediend omdat het Noorderpoortcollege ze zelf beschouwt als twee facetten van een en dezelfde strijd tegen laaggeletterdheid.

• De derde prijs was voor het project *Van inpakster naar machinebediende* dat uitgevoerd werd door banketbakkerij Merba uit Oosterhout in samenwerking met Taalvakwerk. Ongeveer 14 Turkse vrouwen werkten als inpakster in het bedrijf toen besloten werd dat hun werk voortaan door robots gedaan zou moeten worden en dat de inpaksters omgeschoold moesten worden tot machinebediende. Omdat veel van de Turkse personeelsleden slecht of niet konden lezen, werd in het project een cursus lezen geïntegreerd. Bedrijfsleider Jaap Visser: ‘In ons bedrijf wordt steeds meer geautomatiseerd. Als je je personeel voor je bedrijf wilt behouden, zul je ze op moeten leiden.’ Van dit project werd eerder in *Alfanieuws* (nummer 2, 2004) verslag gedaan.

• Een eervolle vermelding was er voor het project *De Voorleesvogel* waarin de openbare bibliotheken van de vier grote steden in de Randstad samenwerkten met het ROC Zadkine en de Stichting Lezen. De Voorleesvogel is een nieuw multimediaal voorleesprogramma voor kinderen in de voor- en vroegschoolse periode, hun ouders en professionals. Het doel is taalvaardigheid en leesplezier van jonge kinderen en hun ouders te stimuleren.

Naast activiteiten in de bibliotheken is er een informatieve film gemaakt en is er een website (www.voorleesvogel.nl) met actuele informatie over voorlezen, taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid.

Uit het veld

Een hoopgevend project in Amsterdam: Coach Taalverwerving

Anne Kerkhoff/Fontys lerarenopleiding, Tilburg

Op 8 september 2006 reikte staatssecretaris Bruno Bruins de Nationale Alfabetiseringsprijzen uit. De eerste prijs was voor het project Coach Taalverwerving uit Amsterdam. De jury heeft volgens Anne Kerkhoff een hele goede keus gemaakt. Coach Taalverwerving is een veelbelovende stap op de weg naar emancipatie van allochtone vrouwen.

Sipi

Het project Coach Taalverwerving is één van de initiatieven van SIPI, de Stichting Interculturele Participatie en Integratie in Amsterdam. SIPI is in januari 2005 opgericht door een kleine groep hoogopgeleide vrouwen met een allochtone achtergrond. De initiatiefneemsters zijn twee zussen, Esma en Souad Salama. Souad en Esma zijn twee schoolvoorbeelden van succesvolle kinderen uit de tweede generatie gastarbeiders in Nederland. Ze hebben allebei een hbo-opleiding gevolgd en hebben daarna passend werk gevonden bij respectievelijk een omroep en een gemeente. Dat werk hebben ze opgegeven om, samen met een groeiende groep enthousiaste medestanders, een bijdrage te leveren aan de integratie van islamitische bevolkingsgroepen in Nederland.

Onder het motto ‘Vrouwen nemen het heft in eigen hand’ organiseert SIPI projecten die de vaak nog zo moeizame verhoudingen tussen verschillende etnische groepen in Nederland moeten helpen verbeteren. SIPI richt zich daarbij vooral op vrouwen.

Achtergronden

De betrokkenheid van de oprichters van SIPI met participatie en integratie komt niet direct voort uit hun opleiding of oorspronkelijke beroepen, maar uit hun omgeving. Souad en Esma zagen de effecten van mislukte integratieprocessen om zich heen. Ze hoorden uit de eerste hand de verhalen van familieleden - ouders, ooms en tantes, nichten en neven - en bekenden die besloten hadden te stoppen met hun alfabetiseringscursussen en NT2-lessen. Ze zagen de teleurstellingen, de frustraties en de schaamte die daarmee gepaard gaan, en die voor de meeste politici, beleidsmakers en zelfs NT2-docenten onzichtbaar blijven. Nadat Esma en Souad in contact waren gekomen met Damayanti Gunawan, die als docente verbonden was aan de post-hbo-opleiding NT2 van de Hogeschool van Amsterdam, werden de achterliggende oorzaken van al die mislukte inspanningen duidelijker.

Leren participeren in een nieuwe samenleving en het leren van een tweede taal zijn processen die zeker voor volwassenen veel emoties met zich meebrengen. Voor die emoties, en vooral voor het bespreken en verwerken daarvan, is in de meeste

inburgeringscursussen weinig plaats. Het doel van het onderwijs, Nederlands leren, staat centraal. Voor het verkennen van de eigen

De winnaars van de eerste prijs.

situatie en reflectie op ervaringen is nauwelijks ruimte. Hoe zou het ook anders kunnen in een situatie waarin de doelen van het onderwijs (slagen voor een taaltoets) wettelijk zijn voorgeschreven en waarin cursisten nauwelijks kunnen communiceren met hun (ex)docenten omdat dat moet gebeuren in een taal - het Nederlands - die ze niet of nauwelijks beheersen?

Coach Taalverwerving

SIPI laat in het project Coach Taalverwerving zien dat het wel degelijk anders kan. Het project is in de eerste plaats gericht op Turkse en Marokkaanse vrouwen die zich op een zeer grote afstand van de Nederlandse samenleving bevinden. Het gaat om vrouwen die weinig of geen vooropleiding hebben genoten, die nauwelijks of geen Nederlands beheersen en die mede daardoor in een geïsoleerde positie verkeren. Het bijzondere van de aanpak van SIPI is niet het doel van het onderwijs. Het aanbod is net als andere inburgeringscursussen gericht op het leren van de Nederlandse taal en op kennis van de Nederlandse samenleving. Het bijzondere schuilt in de aanpak. Trajecten van SIPI starten met persoonlijkheidstraining. De cursisten worden zich bewust gemaakt van hun eigen situatie én van hun eigen mogelijkheden. Van daaruit wordt vervolgens verder gewerkt in de richting van participatie in de Nederlandse samenleving via alfabetisering en onderwijs NT2. De meerwaarde van die aanpak wordt gerealiseerd doordat de cursisten worden begeleid door vrouwen die afkomstig zijn uit dezelfde etnische groepen als zijzelf. Doordat de docentes de taal van de deelneemsters spreken en hun achtergronden kennen, krijgt hun onderwijsaanbod een enorme meerwaarde.

Droste-effect

Het project Coach Taalverwerving doet een beetje denken aan het Droste-blikje: het blikje cacao met de afbeelding van de verpleegster die zelf weer een blikje cacao met de afbeelding van de verpleegster met haar blikje cacao

draagt. In Coach Taalverwerving zijn het echter geen verpleegsters die dat versterkende effect veroorzaken, maar migrantenvrouwen. Het effect ontstaat doordat SIPI de Turkse en Marokkaanse vrou-

wen die het hiervoor beschreven educatieve aanbod verzorgen, zelf opleidt. Op die manier creëert het project nieuwe kansen voor nóg een groep allochtone vrouwen. Hierbij gaat het om vrouwen, meestal van de tweede generatie migranten, die zelf een Nederlandse opleiding hebben genoten en die de Nederlandse taal goed beheersen, maar die desondanks toch nog een afstand tot de arbeidsmarkt hebben. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn. Veel van deze vrouwen zijn op heel jonge leeftijd getrouwd en hebben toen al gauw kinderen gekregen. Doordat ze nooit betaald werk hebben gedaan dan wel heel lang uit het arbeidsproces zijn geweest, hebben ze een gebrek aan zelfvertrouwen. Ze hebben het idee dat een interessante baan voor hen niet is weggelegd. Dat negatieve zelfbeeld wordt vaak bevestigd door reacties uit de omgeving, allerlei mislukte pogingen om werk te vinden en door alle berichten in de media.

In het project Coach Taalverwerving wordt die negatieve spiraal doorbroken. De competenties die deze vrouwen vanuit hun Turkse en Marokkaanse achtergrond en ervaringen hebben verworven, zijn door dit initiatief van SIPI geen belemmeringen meer om aan de slag te gaan, maar juist noodzakelijke voorwaarden. De vrouwen worden door SIPI opgeleid om die competenties en ervaringen in te zetten ten behoeve van de begeleiding en ontwikkeling van andere, laagopgeleide vrouwen in achterstandsituaties. Vaak geven de coaches taalverwerving les aan vrouwen uit de generatie van hun moeders.

Maar niet alleen aan hen: er zijn ook

Souad Salama van SIPI.

onder de jongere generaties allochtonen nog vrouwen die behoefte hebben aan het aanbod van Coach Taalverwerving.

De opleiding van de coaches duurt een jaar. Vijf aandachtsgebieden staan centraal. Opnieuw is de persoonlijkheidsontwikkeling van de vrouwen zelf de basis voor het traject. Van daaruit wordt gedurende het eerste halve jaar van de opleiding via contactonderwijs en praktijkopdrachten gewerkt aan competenties met betrekking tot het verzorgen van alfabetiseringsonderwijs en NT2, de uitbreiding van de

mondelinge en schriftelijke vaardigheden van de vrouwen zelf en ‘netwerkcompetenties’ (sociale vaardigheden, functioneren in overlegstructuren, proactieve houding, intermediair zijn). Tijdens de tweede helft van de opleiding gaan de ‘vrou-

wen in opleiding' aan de slag met groepen cursisten. Zij worden daarbij intensief begeleid. Na een jaar zijn ze klaar om zelfstandig als 'coach taalverwerving' aan de slag te gaan.

Opbrengsten tot nu toe

Het project Coach Taalverwerving kon dankzij de steun van het Oranjefonds in 2005 starten met de opleiding van acht coaches. Deze eerste groep heeft de opleiding inmiddels afgerond en is doorgestroomd naar passend educatief werk met allochtone vrouwen en/of naar een passende vervolgopleiding (post-hbo NT2, mbo-spw). Na de eerste groep is ieder half jaar weer een nieuwe groep vrouwen aan de opleiding begonnen. De vrouwen worden bereikt via mond-tot-mondreclame. De belangstelling is groot. Ook het onderwijsaanbod aan de 'primaire doelgroep' van zeer laagopgeleide en analfabete vrouwen is succesvol. De vrouwen volgen het onderwijs met veel inzet en enthousiasme, vaak voor het eerst met steun van partners en kinderen, en boeken resultaten. Het succes van het project spreekt zich vanzelf rond in de doelgroep. Aspirant-deelneemsters melden zich spontaan.

Inmiddels is er een wachtlijst van mensen die aan de cursussen willen deelnemen. Opvallend is dat zich daaronder ook mannen bevinden. Zij zijn, mits ze zich net als iedereen aan de afgesproken gedragscode houden, welkom.

De geschiedenis herhaalt zich

De methode die SIPI hanteert, doet sterk denken aan het educatieve werk voor volwassenen zoals dat vóór de invoering van Kaderwet

Volwasseneneducatie eind jaren tachtig werd ingevuld. In het cursusaanbod van SIPI vinden we de uitgangspunten en principes van dat 'klassieke' educatieve werk voor volwassenen terug: ervaringsleren, integratie van vorming, onderwijs en scholing, wederzijds leren en zelfbepaling en zelfbeheer. Met de 'verschoolsing' van de volwasseneneducatie die het gevolg was van de nieuwe wettelijke regelingen zijn die basiselementen van het educatieve werk met volwassenen grotendeels verdwenen. VOS-cursussen (voor de jongere lezers: VOS stond voor 'Vrouwen Oriënteren zich op de Samenleving'), de Open School, het Vormingswerk voor Jong-Volwassenen (VJV), het zijn onderwijssoorten die nagenoeg waren uitgestorven. Het is bij nader inzien niet zo gek dat we de kenmerken van dat klassieke educatieve werk voor volwassenen voor het eerst weer terugvinden in het educatieve werk voor migranten. Net als indertijd het geval was bij het tweedekansonderwijs aan autochtone volwassenen, hebben we hier immers te maken met een doelgroep die méér nodig heeft dan het inhalen van een kennis- en/of taalachterstand. Het gaat bij veel allochtone vrouwen niet alleen om het leren van de Nederlandse taal en wat kennis van de Nederlandse samenleving, maar ook en vooral om het wegwerken van andere achterstanden wat betreft sociale en maatschappelijke positie. Hun leerbehoefte is veel breder dan alleen de behoefte aan de 'schoolse' vaardigheden taal en rekenen.

Integratie is net als emancipatie veel meer dan een optelsom van alfabetisering, Nederlands op A2-niveau en wat kennis over Nederlandse gebruiken en tradities. Het is een enorme verdienste van de oprichtsters en medewerkers van SIPI dat ze die bredere behoeftes van migranten herkend hebben en er een passend aanbod voor ontwikkeld hebben.

En de directe methode dan?

Het is te hopen dat de landelijke erkenning voor het project Coach Taalverwerving in de vorm van de Nationale Alfabetiseringsprijs ertoe gaat bijdragen dat dit initiatief veel navolging gaat krijgen. Al tijdens de feestelijke uitreiking van de alfabetiseringsprijs bleek dat daarvoor hier en daar nog wel wat weerstanden moeten worden weggenomen en taboes moeten worden doorbroken. Veel NT2-docenten en beleidsmakers - ook zeer deskundige - maken zich zorgen over de kwaliteit van het taalonderwijs dat niet in het Nederlands wordt gegeven. Beheersen allochtone docenten wel voldoende Nederlands om die taal goed te kunnen onderwijzen? En leren de cursisten nog wel voldoende als de directe methode, waarin de doeltaal ook de instructietaal is, wordt losgelaten? Het is toch juist een groot voordeel dat NT2-leerders vanaf de eerste les gedwongen worden om de Nederlandse taal te gebruiken? Lopen we niet het gevaar dat we terugvallen in de oude praktijk van het vreemdetalenonderwijs, waarin leerlingen wel allerlei kennis verzamelden over een taal, maar niet leerden om in die taal te communiceren? In het vreemde talenonderwijs wordt toch steeds gepleit voor méér gebruik van de doeltaal als instructietaal? En soms verwijzen ze dan naar het groeiende aantal tweetalige scholen en de succesvolle praktijk in particuliere taleninstituten.

De voorstanders van de directe methode

> Een tijd geleden kreeg SIPI een delegatie van enkele ROC's op bezoek. Om de werkwijze van het project Coach Taalverwerving te illustreren kregen de bezoekende NT2-docenten en managers een beginnersles Arabisch. Natuurlijk stond er een realistische en cruciale praktijksituatie centraal: ze moesten leren om bij de Marokkaanse bakker een paar huizen verderop in de Czaar Peterstraat een brood te kopen. In het Arabisch uiteraard. De helft van de bezoekers werd op deze taak voorbereid op een manier die bekwame NT2-docenten bekend voor zal komen: de zinnen die in deze situatie passend zijn, werden met veel illustraties en rollenspel geïntroduceerd, beluisterd, geoefend en ingeslepen. De andere helft kreeg ondersteuning in het Nederlands bij het verwerven van deze 'bouwstenen' en bij de deur van de bakker nog een extra 'Zet hem op, je kunt het'. Bij de nabespreking hoefde er niet veel meer uitgelegd te worden over de meerwaarde van de aanpak van Coach Taalverwerving. Dat terugkijken en nabespreken gebeurde overigens *niet* in het Arabisch!

En de directe methode dan?

vergeten echter nogal eens de beperkingen van die aanpak als die zó consequent wordt gehanteerd als in het onderwijs aan NT2-leerders. Hoe ingewikkeld is het om de betekenis van woorden te begrijpen als je de taal waarin ze worden uitgelegd niet beheerst? Hoe kun je nu reflecteren op wat een leerder wil leren of op zijn of haar vorderingen en (gebrek aan) inspanningen als die leerder nog op weg is naar niveau 1? En stel je eens voor hoe het zou zijn als je zelf moest leren lezen en schrijven in het Arabisch of in het Chinees, terwijl je die talen nog maar nauwelijks kunt gebruiken om de weg te vragen of om te vertellen hoeveel kinderen je hebt. Voorstanders van de directe methode realiseren zich ook niet altijd met hoeveel zorg het gebruik van de doeltaal in het vreemde talenonderwijs gepaard gaat. De meeste leergangen voor moderne talen zijn tweetalig. De instructies ('Lees de dialoog', 'Luister naar de tekst') zijn gesteld in het Nederlands. Er zijn tweetalige woordenlijsten, en grammaticale aspecten van de doeltaal worden behandeld in en vanuit het Nederlands. Om spreekangst en demotivatie te voorkomen, wordt het gebruik van de doeltaal voorzichtig geïntroduceerd. De eerste lessen beperkt de docent zich bijvoorbeeld tot begroetingen in het Frans. Pas als de taalontwikkeling van de leerlingen vordert, gaan de docenten wat meer gebruik maken van de doeltaal. Maar zelfs in het tweetalige vwo werken docenten die de vragen die leerlingen in het Nederlands stellen, en de gesprekken die ze onderling voeren, op zijn minst kunnen verstaan. De directe methode wordt, met andere woorden, haast nergens zo consequent gehanteerd als in het onderwijs Nederlands als tweede taal.

Het project Coach Taalverwerving laat zien dat het ook anders kan. Door gebruik te maken van de moedertaal van de cursisten kunnen de verworvenheden van het onderwijs dat in de tweede helft van de vorige eeuw zoveel heeft bijgedragen aan de emancipatie van Nederlandse vrouwen, worden overgedragen naar het educatieve werk met een nieuwe groep volwassenen die behoefte heeft aan een tweede (of eerste) kans op ontwikkeling en zelfontplooiing.

Natuurlijk is de aanpak van SIPI niet haalbaar voor elke doelgroep in elke instelling voor volwasseneneducatie. Daarvoor is de doelgroep te heterogeen en zijn er voorlopig veel te weinig bekwame tweetalige NT2-docenten beschikbaar. Maar ook waar het

niet mogelijk is om groepen samen te stellen van cursisten die dezelfde taalachtergrond hebben, kan het project Coach Taalverwerving een inspirerend voorbeeld zijn. Het project wijst de richting waar verklaringen gezocht moeten worden voor het teleurstellende rendement van veel inburgeringstrajecten. Het project laat ook mogelijke oplossingsrichtingen zien.

Aan de mensen van SIPI zal het verder niet liggen. Zij staan zeer open voor het delen van hun kennis en ervaring met derden. Zij onderhouden een website (www.s-ipi.nl), ze verzorgen trainingen en bijdragen aan conferenties en ze staan open voor discussie en dialoog.

Ik hoop van harte dat ze heel veel navolgers zullen krijgen.

Onder de loep

Geletterdheid in het vmbo
Marlon Poppelaars/Nijmegen

In dit artikel wordt verslag gedaan van een casestudy op een vmbo-praktijkschool. Eén klas is een week lang gevolgd om te kijken hoe er met geletterdheid wordt omgegaan. Het blijkt dat er veel schriftelijk aanbod is, maar dat er door een gebrek aan motivatie bij de leerlingen, door beperkte eisen die aan de leerlingen worden gesteld en door een vaak ontbrekende controle weinig met dit aanbod wordt gedaan. Treedt er een verschraling op in het onderwijs zonder dat dit wordt opgemerkt?

Inleiding

De afgelopen jaren hebben we veel kunnen lezen over problemen rond laaggeletterdheid. In de media wordt gepraat over een aantal van 1,5 miljoen laaggeletterden in Nederland. Dat zou betekenen dat 1 op de 10 mensen in Nederland laaggeletterd is. Dit blijkt uit het International Adult Literacy Survey (IALS-onderzoek) dat eind jaren negentig gehouden is. Verder hebben we verschillende keren prinses Laurentien gezien, die zich over dit probleem heeft ontfermd. Zo gaat zij op de dag van de alfabetisering het land in, bijvoorbeeld om te kijken hoe er in bedrijven met laaggeletterdheid wordt omgegaan. Ook in het kabinetsbeleid van Balkenende II werd veel waarde gehecht aan de aanpak van laaggeletterdheid. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft het Aanvalsplan Laaggeletterdheid gepresenteerd, waarvan de hoofddoelen zijn om meer mensen te laten participeren in de volwasseneneducatie en gemeentes een grote rol te laten spelen omdat zij dichter bij de mensen zouden staan. Ook de aanpak van vroegtijdige schoolverlaters hoort bij dit plan, waarbij bevorderd wordt dat leerlingen een diploma halen. Deze plannen zouden gerealiseerd moeten worden tussen 2006 en 2010 en komen voort uit eerdere plannen om laaggeletterdheid aan te pakken.

Ook over het vmbo hebben we de laatste tijd veel kunnen lezen. Het vmbo staat voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs en bestaat sinds 1999 ter vervanging van de mavo, het vbo en sommige typen van het speciaal onderwijs. De bedoeling van deze verandering was de aansluiting tussen het voormalig mavo/vbo/vso op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) te verbeteren. Ongeveer 60% van de middelbare scholieren zit op het vmbo. Het vmbo heeft echter vanaf zijn ontstaan al veel te verduren gehad. Verhalen over het lager wordende niveau van de leerlingen, bijvoorbeeld met betrekking tot geletterdheid, komen het imago van het vmbo niet ten goede. Uit het IALS-onderzoek bleek dat relatief veel jongeren (7%) tussen de 16 en 19 jaar laaggeletterd zijn. De helft daarvan spreekt een andere moedertaal dan Nederlands. Veel van die jongeren hebben hun opleiding niet afgemaakt of zijn niet verder gekomen dan de mavo.

Er worden veel testen met kinderen gedaan en er worden veel beleidsplannen gemaakt om het onderwijs te verbeteren, maar ik kon nergens vinden hoe het er nu eigenlijk aan toe gaat op

een vmbo met betrekking tot geletterdheid. Dat wilde ik dus, in het kader van mijn bachelorwerkstuk, gaan onderzoeken. Zo vroeg ik me af hoe er in de les met lezen en schrijven wordt omgegaan; hoe geeft de docent uitleg, gebeurt dit mondeling of met sheets? Wat voor opdrachten krijgen de leerlingen en wat voor eisen worden daaraan gesteld? Hoe gaan de leerlingen om met de opdrachten, hoe gebruiken ze hun boeken en wat vinden ze van lezen binnen of buiten de school? Wat wordt er binnen de school gedaan om problemen met lezen en schrijven op te sporen en op te lossen? Kortom: ik heb alles geobserveerd wat met geletterdheid te maken heeft om te kijken of er verklaringen zijn te vinden voor het maatschappelijk gegeven dat veel leerlingen laaggeletterd de school verlaten.

Onderzoek

Dit onderzoek is een beschrijvend onderzoek door middel van een casestudy. Dat wil zeggen dat ik een week (van maandag tot en met vrijdag) heb meegelopen met alle lessen van één klas. Ik heb gekozen voor een casestudy omdat, als je één klas volgt, je de leerlingen en docenten een beetje leert kennen en in de gaten krijgt hoe het groepsproces werkt. Daardoor kun je iemands uitspraken beter op waarde schatten. Zegt iemand bijvoorbeeld iets om stoer te doen of meent hij het echt? Verder kun je het niveau van geletterdheid van de leerlingen na een paar dagen ongeveer inschatten. Daarbij is het fijn dat de leerlingen je gaan kennen en uit zichzelf meer gaan vertellen. In het begin van de week is een vreemde in de klas toch een beetje onwennig. Voor docenten geldt overigens hetzelfde. Zij gingen later in de week ook meer vertellen. De school waar ik heb meegelopen is een vmbo-praktijkschool in het zuiden van het land. Ik heb voor deze school gekozen omdat het een echte vmbo-school is (zonder havo en vwo). Verder worden er op deze school op alle niveaus praktijklessen gegeven. Ik wilde graag weten hoe die verweven waren in het programma omdat ze, vooral op de lagere vmbo-niveaus, een groot deel uitmaken van het lesprogramma. De klas die ik heb gevolgd is een derde klas van de gemengd-theoretische leerweg. Dat is het hoogste niveau binnen de school. Op andere vmbo's bestaat ook nog een theoretische leerweg. Gedurende mijn stageweek zaten er 21 leerlingen in deze klas. De leeftijd van deze leerlingen is 15 à 16 jaar. Ik heb deze klas gevolgd omdat lagere niveaus zoveel uren praktijk hebben, dat er veel minder te observeren viel. Deze klas heeft één dag in de week praktijk, zodat ik zowel voor de theorievakken als voor de praktijkles voldoende observaties kon doen. De zaken waar ik in mijn observaties aandacht voor had, zijn te verdelen in de onderdelen beleid, materiaal, lessen, leerlingen en docenten.

Gedurende deze week heb ik vooral achterin de klas plaatsgenomen, tenzij er een plaats vrij was naast een leerling. Op die laatste manier kon ik meekijken hoe een leerling omging met uitleg van een docent of hoe hij zijn huiswerk maakte. Tijdens uitleg van de docenten heb ik mij onopvallend gedragen. Bij zelfstandig werken heb ik gepraat met de leerlingen die op dat moment om mij heen zaten. Om onrust te voorkomen wilde ik niet door de klas heen gaan lopen. Ik zorgde ervoor regelmatig bij andere leerlingen te gaan zitten om verschillende meningen te horen.

Docenten heb ik vooral in de pauzes en aan het begin en het eind van de lessen gesproken. Ik heb zowel met docenten van de klas die ik gevolgd heb als met docenten van lagere niveaus gepraat. Ten slotte hebben leerlingen verteld over lezen en schrijven op school en daarbuiten.

Resultaten

Het blijkt dat het *beleid* van de school erop gericht is leerlingen te laten functioneren binnen de opleiding en de leerlingen plezier in school te laten houden. Leerlingen worden aan het begin van het eerste schooljaar getoetst door middel van een lees- en spellingtoets. Zijn de resultaten niet goed genoeg om een opleiding te kunnen volgen, dan wordt in het eerste jaar remedial teaching gegeven. Dit wil zeggen dat gedurende een jaar een leerling vier uur

per week hulp krijgt bij de basisvaardigheden op het gebied van rekenen en taal. Na dat jaar worden de leerlingen weer getoetst. Is het niveau niet voldoende omhoog gegaan, dan gaat men ervan uit dat het er waarschijnlijk niet in zit en krijgt de leerling een aantekening in het leerlingdossier. Het is dan aan de klassendocent en de vakdocenten om te bepalen of de leerling extra aandacht nodig heeft. Om het plezier in school te behouden wordt er weinig aan huiswerkcontrole gedaan.

Binnen de *lessen* is steeds een groot gedeelte van de tijd ingeruimd voor zelfstandig werken omdat leerlingen hun aandacht niet al te lang bij klassikale uitleg kunnen houden en het beleid van de school is om zo weinig mogelijk huiswerk mee te geven. Klassikale uitleg gebeurt gedurende 20 à 30 minuten en gaat meestal mondeling, al dan niet aan de hand van aantekeningen op het bord. Na het klassikale gedeelte gaan de leerlingen zelf aan het werk. De ene docent loopt rond en beantwoordt vragen, de andere spreekt leerlingen zelf aan en kijkt hoe het gaat met het huiswerk. Een enkele docent blijft voor de klas zitten.

De leerlingen hebben wat betreft het *materiaal* veel schriftelijk aanbod. Er worden vaak omvangrijke theorieboeken gebruikt, zelfs bij de praktijkles. Echter, de gebruikte werkboeken vragen naar mijn idee niet veel van de leerlingen. Bij de tekst uit een theorieboek worden vragen gesteld in een werkboek. Meestal wordt er in een werkboek gevraagd naar de uitleg van een definitie (die dan letterlijk terug te vinden is onder een bepaald kopje in het theorieboek), of er wordt bijvoorbeeld gevraagd om kruisjes in een tabel in te vullen of er moet een woord, cijfer of korte zin ingevuld worden. Deze vragen zijn makkelijk in te vullen omdat het goed terug te vinden is in het theorieboek. Wordt er echter meer gevraagd, bijvoorbeeld het zelf beredeneren van een antwoord, dan blijft de ruimte onder de vraag erg vaak leeg. Hoewel het theorieboek dus veel tekst bevat en het eigenlijk wel de bedoeling is dat deze verwerkt wordt, zijn er maar weinig leerlingen die dat ook doen.

Hier speelt uiteraard ook de docent een belangrijke rol. Loopt een docent rond en kijkt hij in de boeken van de leerlingen, dan maken de leerlingen de opdrachten ook beter. Een ander voorbeeld van mager gebruik van het materiaal is de theorie die hoort bij het praktijkgedeelte. Ook hier dienen de leerlingen veel tekst te verwerken, maar omdat het proefwerk dat ze daarover zouden krijgen al letterlijk in het boek staat, zijn weinig leerlingen bereid deze moeite te doen. Verder wordt het produceren van teksten niet veel geoefend. In een les Nederlands moest een stuk geschreven worden over het leven van een schrijver. Dit mocht door middel van ‘knippen en plakken’ vanaf internet gebeuren waardoor er naar mijn mening niet geoefend wordt met het zelfstandig opbouwen en schrijven van een tekst. Het onderdeel ‘schrijfvaardigheid’ bij een proefwerk Engels ten slotte bestond uit een al gegeven brief waarin enkele woorden ontbraken die door de leerlingen ingevuld moest worden. Voor elk in te vullen woord kon gekozen worden uit twee mogelijkheden.
Ik heb gemerkt dat het taalniveau van de *leerlingen* van de gevolgde klas redelijk goed is. Schrijven op microniveau gaat goed, leerlingen weten hoe ze een zin op moeten bouwen. Schrijven op mesoniveau (alinea) en macroniveau (hele tekst) is lastiger. Leerlingen vinden het moeilijk voor zichzelf duidelijk te maken wat de bedoeling is van een tekst en hoe ze dat het best over kunnen brengen. Argumenteren wordt bijvoorbeeld erg lastig gevonden. Uit een opdracht waarin een betoog geschreven moet worden blijkt dat er zelden sprake is van een opbouw en dat argumenteren vaak bestaat uit het anders formuleren van de stelling. De leerlingen

lezen buiten de verplichte stof voor school erg weinig. Lezen wordt als niet leuk ervaren. Vooral als er problemen als dyslexie bij komen kijken is lezen niet leuk. De leerlingen beseffen wel dat het belangrijk is goed te kunnen lezen en schrijven. Ze denken dit in hun latere loopbaan nog nodig te hebben. Zelf

Probleem	Voorbeeld	Aanbeveling
Er is weinig begeleiding en controle.	Bij een docent die rondloopt en op informele wijze het gemaakte werk controleert, wordt beter gewerkt dan bij een docent die dat niet doet en alleen voor in de klas zit.	Controle van het gemaakte werk is erg belangrijk; leerlingen die het werk hebben gemaakt kunnen gecomplimenteerd worden. Dit kan tijdens het zelfstandig werken in de klas zodat er geen tijd van het centrale lesgedeelte afgaat en andere leerlingen verder kunnen werken.
Er worden lage eisen gesteld vanuit werkboeken en vanuit opdrachten van docenten zodat de theorie niet grondig bestudeerd wordt.	Werkboeken vragen vaak niet meer dan het invullen van een woord of korte zin, docenten geven soms opdrachten die weinig inspanning vergen door bijvoorbeeld ‘knippen en plakken’ te gebruiken.	Een goede oefening zou zijn om leerlingen wel degelijk te laten oefenen met het zelf produceren van teksten. Om te zorgen dat leerlingen serieus met werkboeken aan de slag gaan kan ook hier controle werken.
Motivatie van leerlingen en docenten.	Leerlingen zeggen lezen en schrijven belangrijk te vinden, maar ze hebben nog niet de verantwoordelijkheid zelf tot dat doel te komen.	Leerlingen waarderen het als een docent ziet wat ze hebben gedaan, hierdoor raken zij zelf meer gemotiveerd.

denken de leerlingen goed te kunnen lezen en schrijven.

De *docenten* vinden het taalniveau van de klas erg goed. Ze geven dan ook zelden bijles en het niveau van de lessen wordt niet gedifferentieerd, omdat de leerlingen volgens de docenten geen problemen hebben met lezen en schrijven. Wel merken de docenten dat leerlingen in de loop van de jaren een steeds kleinere woordenschat krijgen. Dit zou bij het begrijpend lezen problemen kunnen gaan geven. Docenten vinden het vooral belangrijk dat leerlingen een diploma halen. In de les worden dan ook vaak dingen geoefend die direct op het examen gericht zijn.

Conclusies en aanbevelingen

Mijn mening is dat er niet optimaal gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheden om geletterdheid te vergroten. Hiervoor lijken enkele sleuteloorzaken te zijn.

Op de eerste plaats hebben leerlingen veel begeleiding nodig, bijvoorbeeld bij het schrijven van een tekst of bij het controleren van het huiswerk. Helaas wordt die begeleiding niet altijd gegeven. Huiswerk wordt niet vaak gecontroleerd omdat dit

de sfeer in de klas zou bederven. Ik denk echter dat af en toe controleren wel goed zou zijn, ook al ontstaat er volgens docenten dan discussie en gaat er tijd verloren omdat die dan besteed wordt aan mensen die hun werk niet goed doen ten koste van mensen die wel hun best doen.

Controle kan echter ook positief werken door leerlingen die het goed doen te complimenteren. Het houdt de leerlingen scherp en het zorgt naar mijn

mening voor meer motivatie dan een docent die alleen maar voor de klas zit. De docenten zelf zien geen problemen met betrekking tot geletterdheid, ze vinden het niveau van de leerlingen uit de gevolgde klas, vooral in vergelijking met de lagere niveaus, al hoog.

Ten tweede worden er weinig eisen gesteld aan de taken in de werkboeken. Deze zorgen ervoor dat de stof niet echt gelezen hoeft te worden om toch aan de opdrachten te voldoen. Leerlingen oefenen dus niet vaak in het verwerken van grotere stukken tekst en ze hoeven niet kritisch om te gaan met deze teksten. Ook het toetsen van de andere vakken vraagt niet altijd veel van de leerlingen. Bij Nederlands bijvoorbeeld wordt literatuur getoetst door in proefwerkvorm vragen te geven over een boek. Dit wordt nog maar kort zo gedaan.

Daarvoor werden leesverslagen gemaakt, maar de docenten merkten dat de leerlingen die vaak van internet afhaalden. Omdat de docenten wilden dat de leerlingen boeken lazen en dat dit ook gecontroleerd kon worden, werd het proefwerk ingevoerd. Naar mijn mening zorgt dit er niet voor dat er interactief met lezen wordt omgegaan. Ik denk dat leerlingen het ook leuker gaan vinden als er op een meer aantrekkelijke manier met lezen en schrijven wordt omgegaan. Er is namelijk veel met literatuur te doen. Je kunt kijken naar thema's in een boek die betrekking hebben op de leefwereld van de jongeren en je kunt leerlingen vragen hun mening te geven. Dit zou bijvoorbeeld kunnen gebeuren in de vorm van een discussie of een leesverslag. De vraag is of de docenten hierin de goede keuze hebben gemaakt. Ook nu heeft ongeveer slechts tweederde van de klas het boek gelezen.

Ten slotte speelt de motivatie van de docenten en leerlingen een grote rol. De docenten hebben de laatste jaren veel veranderingen meegemaakt op onderwijsgebied. In de docentenkamer, maar ook in de klas heb ik gemerkt dat niet iedereen even gemotiveerd is om voor de klas te staan en om het beste in de leerlingen naar boven te halen. De leerlingen zelf beseffen dat het belangrijk is een diploma te behalen en dat daarvoor een en ander gedaan moet worden. Echter, op de korte termijn is huiswerk maken en goed opletten in de klas niet het belangrijkst. Opvallend is het verschil in docenten. Bij een docent die vooral voor de klas zit, bij wie de leerlingen zelf hun werk moeten nakijken omdat dat volgens de docent hun eigen verantwoordelijkheid is, wordt veel minder goed gewerkt dan bij een docent die steeds rondloopt, aan leerlingen vraagt hoe het met het huiswerk gaat en regelmatig in de werkboeken van de leerlingen kijkt. Docenten kunnen op die manier een positievere houding bij leerlingen bewerkstelligen en ik merkte ook dat de aanpak van deze docent door de leerlingen werd gewaardeerd.

In het kader worden enkele problemen nog even kort samengevat en van een aanbeveling voorzien.

De krant inde klas

En nu ben ik sterk
Ria van Adrichem

En nu ben ik sterk is een kort verhaal uit het leven gegrepen over Sara. Een verhaal dat zowel voor NT1- als NT2-cursisten geschikt is en over een herkenbaar thema gaat. Ook al kunnen sommige woorden lastig zijn (bijvoorbeeld druktemaker), door de herkenbaarheid van het thema kan optimaal een beroep gedaan worden op de strategie van het voorspellend lezen. In de context van een kind van vier is druktemaker een begrip dat makkelijk begrepen kan worden, terwijl het als los woord problemen oplevert om te lezen.

De krant in de klas

En nu ben ik sterk

Sara schrikt wakker. Het is bijna vier uur.
Ze kijkt naar het bed naast haar. Daar slaapt haar zoon.
Zijn duim in zijn mond. Zijn arm om zijn knuffel.
Zo is hij zo lief. Overdag is hij een echte druktemaker.
Ze heeft haar handen vol aan hem.

Sara draait zich om. Ze probeert weer te slapen.
Maar haar gedachten gaan terug naar vroeger. Naar haar jeugd in Suriname. Naar het moment dat ze in Nederland aankwam. Het regende. En het was wel twintig graden kouder. Ze wilde wel direct weer terug.

Nog verder gaan haar gedachten. Ze denkt aan het buurtfeest. Daar ontmoet ze Harold. Hij is sterk en knap. Sara is meteen verliefd.
Ze is achttien als ze met hem trouwt. O, wat is ze gelukkig. Een eigen huis. Een man die voor haar zorgt.

Maar dan wordt ze zwanger. Daarmee verandert alles.
Harold kan daar niet tegen. Hij wil feesten en uitgaan.
Lol maken met vrienden.
Sara gaat mee. Ook al heeft ze vaak geen zin.
Dan wordt hun zoon geboren. Sara wil niet meer feesten en uitgaan. Ze wil bij haar baby blijven.

Op een dag ontdekt ze het. Harold heeft een andere vrouw. Sara huilt van woede en verdriet.
Maar Harold geeft haar de schuld.
‘Waarom ben je zwanger geworden?’ roept hij uit.
‘Ik wil helemaal geen kind. Ik wil feesten en uitgaan. Niet thuis zitten met een baby. Ik wil een vrouw en geen kind.’
Sara huilt. Harold wordt nog bozer. Hij schreeuwt het uit. Zo boos i s hij.

‘Stil toch,’ zegt Sara. ‘Straks wordt de baby wakker.’
Dan wordt Harold ineens heel kalm. Eng kalm.
‘Zie je wel,’ zegt hij. ‘Het gaat om de baby. Niet om mij.
Ik wil dat je nu weggaat. Met de baby.
En niet meer terugkomt.’
Hij gooit de deur open.

Sara pakt haar jas en haar kind.
En daar staat ze dan, midden in de nacht.
Een vrouw alleen niet een baby.
Geen huis, geen werk.
Wat moet ze beginnen?
Verdoofd loopt ze naar het huis van haar moeder.
Die woont gelukkig dichtbij.

Sara denkt aan de tijd die volgt.
Haar leven is kapot. Toch moet ze door.
Ze moet een huis zoeken. Een baan vinden.
En dan nog de strijd met Harold.
Over het huis en de spullen. Over geld voor de baby.
Ze rilt nog als ze eraan denkt.
Eindelijk is alles geregeld. Ze kan haar spullen op gaan halen. Haar broer huurt een busje.
Als laatste halen ze het bed uit elkaar.

Ineens wordt ze weer woedend.
Woedend op Harold, op het leven, op zichzelf.
Sara pakt een plank van het bed. En ze slaat hem kapot op de stenen. Haar woede maakt haar sterk.

‘Sara, wat doe je?’ zegt haar broer.
Ze laat de plank zakken.
‘Ik ga nooit van mijn leven meer in dit bed slapen.
Maar hij zal er ook niet meer in slapen.’
Met een zwaai gooit ze de plank neer. Haar armen en rug doen pijn. Maar ze voelt zich bevrijd.
‘Kom,’ zegt ze.
Ze draait zich om en loopt naar de bus.
Verbaasd stapt haar broer ook in.

Sara draait zich om. Ze kijkt naar haar zoon.
Hun leven is niet gemakkelijk. Maar ze hebben het goed samen.
En wat nog veel belangrijker is: Ze voelt zich sterk.
Ze zorgt goed voor haar zoon. Ze heeft een baan.
Ze is baas over haar eigen leven.
Ja, denkt Sara, het is goed zo.
Ze trekt de warme deken lekker om zich heen.

Illustratie: Conny van de Neut

Kaders

De modularisering van het Alfa-NT2-aanbod in Vlaanderen

Inge Schuurmans/Karel de Grote hogeschool, Antwerpen

In Vlaanderen wordt het onderwijsaanbod van de Centra voor Basiseducatie (CBE) gemodulariseerd. Dat wil zeggen dat voor alle opleidingen binnen de basiseducatie ontwikkelingsdoelen worden geformuleerd, die men clustert in modules en trajecten. Met ingang van september 2005 is de modulaire structuur voor Alfa-NT2 ingevoerd.

De eindtermen voor Alfabetisering NT2 in Vlaanderen bestaan uit Richtgraad 1.1 en Richtgraad 1.2. Richtgraad 1.2, reikt verder dan wat in Nederland onder alfabetiseringstrajecten verstaan wordt, namelijk tot niveau A2 (*Waystage*) in termen van het Europees Referentiekader (Richtgraad 1-1.2 wordt ingevoerd op 1 september 2007).

Richtgraad 1-1.1 bestrijkt het terrein tot niveau A1 van het Europees Referentiekader (*Breakthrough*).[1] Het traject NT2 Alfa R1 - 1.1 bestaat uit tien modules van telkens 60 lesuren. Het totale traject omvat dus 600 lesuren.

De voorafgaande startmodule en de modules 1 tot en met 4 zijn mondeling, in de vijfde module hebben de doelen betrekking op het technisch lezen en schrijven en in de modules 6 tot en met 10 staat het functionele lezen en schrijven centraal. (Voor een volledig overzicht zie het opleidingsprofiel Alfa-NT2 van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling Vlaanderen www.ond.vlaanderen.be) De CBE's zijn vrij om bepaalde modules, bijvoorbeeld module 2 en 7, gelijktijdig aan te bieden; in principe kan een cursist na het beëindigen van de startmodule, afhankelijk van zijn beginsituatie, voorkennis of behoefte, op verschillende manieren zijn traject opbouwen. Er zijn vele mogelijkheden om het traject op te bouwen, maar ongetwijfeld plaatst dit de centra soms voor enorme organisatorische problemen.

Richtgraden

De doelen van 'NT2 Alfa R1 - 1.1/*Breukthrough*/Basisniveau' beschrijven het absolute minimum. Na dit traject heeft de cursist een alfabetiseringsniveau bereikt dat zich situeert op het Didactisch IJkpunt van het Geletterdheidskader van de Nederlandse Taalunie.[2] De taalgebruiker kan dan communiceren in een anderstalige samenleving met zeer beperkte talige middelen om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Dat wil zeggen dat hij/zij vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en zeer eenvoudige zinnen kan gebruiken. Hij/zij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. De taalgebruiker is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

De taalleerder heeft ook de technische beginselen van het lezen en schrijven onder de knie. Hij heeft inzicht in de functies en het gebruik van geschreven taal en kan zich een idee vormen van de inhoud van informatieve teksten. Hij leest bijvoorbeeld eigen naam en adres, hij herkent belangrijke documenten en formulieren (brieven, kaarten, rijbewijs, betalingsdocumenten), hij kan letterlijk gevraagde informatie halen uit standaardteksten, hij kan zich een idee vormen van de inhoud van niet voor hem/haar geschreven informatieve teksten mede op basis van

illustraties, koppen en bekende woorden, hij kan eigen personalia invullen in een formulier, hij kan een kaartje schrijven, hij kan een bericht of informatieve tekst schrijven van een paar eenvoudige zinnen, hij kan gegevens in trefwoorden noteren.

Het uitgangspunt voor het formuleren van de doelen voor de opleidingen ‘taal’ is dat ze voldoen aan de vereisten van functioneel en communicatief taalgebruik. Het hoofddoel is dat cursisten het Nederlands leren gebruiken in diverse communicatiesituaties en daarbij de juiste attitudes hanteren. Om de doelen van Alfa NT2 te omschrijven is dan ook gekozen voor een beschrijvingsmodel dat uitgaat van dit principe.

In elk einddoel vindt men vijf deelaspecten of bouwstenen terug: de taaltaak, de tekst, het publiek, het verwerkingsniveau en de tekstkenmerken. Voor een goed begrip van de modules in Vlaanderen is het belangrijk te weten wat daaronder verstaan wordt. Dat wordt hieronder nader uitgewerkt aan de hand van een voorbeeld. De context is bij de algemene doelen niet aangegeven, maar het is de bedoeling dat de Centra voor Basiseducatie bij het uitwerken van de doelen in moduulplannen, vrij kiezen uit een bijgevoegde lijst met verschillende contexten. Ook behoeften die voortkomen uit de belevingswereld van individuele cursisten moeten een plaats krijgen in een alfacursus. Het gaat hier over het inhaken op gebeurtenissen en interesses van een cursistengroep. Het is aan de educatieve werker om een zinvolle mix te maken van collectieve en individuele behoeften. Deze bouwstenen beschrijven wat een taalgebruiker moet kunnen. Ze dienen ook als criteria om de moeilijkheidsgraad van een taaltaak te vatten. In kader 2 vind je een uitleg van deze begrippen.

Naast deze bouwstenen worden per doel ook ondersteunende elementen, met name kennis, leer- en communicatiestrategieën, taalbeschouwing, attitudes en sleutelcompetenties geëxpliciteerd (in kader 1 staat een uitleg van deze begrippen).

Kennis

Kennis heeft betrekking op woordenschat en grammatica, spelling en interpunctie, uitspraak en intonatie, taalregister, socioculturele elementen en taalreflectie. Van al deze elementen is geen opsommende lijst gegeven. Immers: in communicatief taalonderwijs is de beheersing van de ondersteunende elementen een hulpmiddel en geen doel op zich. In het beschrijvingskader zijn leerstrategieën en communicatiestrategieën onderscheiden.

Leerstrategieen

Leerstrategieën betreffen het leren in brede zin en het reflecteren over het eigen leren.

Communicatiestrategieën

Communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de taaltaak. Ze stellen de cursist in staat om de communicatie tot stand te brengen, te onderhouden, recht te zetten of om een taaldeficit te compenseren (de zogenaamde compenserende strategieën).

Attitudes

Bij de uitvoering van de taaltaak zijn bepaalde *attitudes* onmisbaar. De opleiding moet de cursisten de kans bieden om deze attitudes te oefenen en te ontwikkelen. Voorbeelden zijn spreekdurf, zich inleven in de tekst, openstaan voor suggesties ten aanzien van het eigen taalgebruik, bereidheid tot gebruik van het geleerde, kritische ingesteldheid.

Sleutelcompetenties

Werken aan *sleutelcompetenties* vraagt van de lesgever een doordachte didactische aanpak. De sleutelcompetenties moeten als een rode draad doorheen het aanbod lopen. De cursist heeft bij wijze van spreken een rugzak met daarin al wat competenties, maar er is ruimte voor veel meer. De cursisten moeten voortdurend en in elke module uitgedaagd worden om de sleutelcompetenties te oefenen en toe te passen. Het is de bedoeling dat ze op een actievere manier werken aan die sleutelvaardigheden die het leren bevorderen en de transfer van het geleerde bevorderen.

Sleutelcompetenties vertonen de volgende kenmerken: ze zijn opleidingsoverstijgend, transferabel en toepasbaar in heel veel situaties en contexten, multifunctioneel en ze vergroten de handelingsbekwaamheid in verschillende contexten, verhogen de flexibiliteit, verbreden de opleidingen en waarborgen dat de opleidingen in de basiseducatie voldoende ruim blijven.

In de opleiding Alfa NT2 wordt van volgende sleutelcompetenties de integratie in de didactische aanpak aanbevolen: kunnen omgaan met numerieke gegevens, dat wil zeggen: tijd realistisch inschatten en indelen zoals bij het maken van afspraken, zich ruimtelijk oriënteren, oriëntatie in functie van het lezen en schrijven, kunnen samenwerken, keuzes kunnen uitvoeren, kunnen omgaan met problemen en eigen leren en presteren kunnen verbeteren.

Kader 1 Kennis en strategieën.

Taaltaak

Van een taalgebruiker wordt verwacht dat hij talig kan functioneren binnen bepaalde communicatieve situaties die voor hem relevant zijn. Met taaltaak bedoelen we datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taaltaak is derhalve een operationeel werkwoord, bijvoorbeeld gegevens *noteren*, informatie *vragen*, een instructie *formuleren*.

Tekst en tekstcluster

Tekst is elke boodschap die door de taalgebruiker productief (in geval van spreken en schrijven) of receptief (in geval van lezen en luisteren) verwerkt wordt. Het begrip tekst verwijst dus zowel naar geschreven als gesproken boodschappen. Teksten kunnen op grond van inhoudelijke verwantschap worden gegroepeerd tot tekstclusters. We kunnen vijf typen onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, persuasieve en artistieke teksten. Deze tekstdusters worden gedefinieerd op basis van hun meest dominante kenmerk.

- *Informatieve* teksten mikken op het overbrengen van informatie, bijvoorbeeld een formulier, schema, uitnodiging, afspraak, mededeling, voorstel, verslag, mening of brief.
- *Prescriptieve* teksten willen het gedrag van de ontvanger rechtstreeks sturen bijvoorbeeld een handleiding, een instructie of opdracht.
- *Narratieve* teksten leggen de nadruk op het verhalend weergeven van gebeurtenissen, bijvoorbeeld de beschrijving van een gebeurtenis of een ervaring, een verhaal.
- *Persuasieve* teksten proberen de ontvanger van iets te overtuigen, bijvoorbeeld een reclameboodschap, advies, oproep of een verzoek.
- *Artistieke* teksten bevatten een esthetische component, bijvoorbeeld een roman of een chanson.

Deze laatste tekstsoort is niet opgenomen in de opleiding Alfa NT2. De groepering van teksten in tekstclusters heeft voordelen. In een einddoel kun je aangeven dat een bepaalde opsomming van teksten niet dwingend is of exhaustief; er is wel een inhoudelijke verwantschap tussen de genoemde teksten. De teksten die opgesomd worden moeten dus als prototypische teksten voor een bepaald niveau geïnterpreteerd worden.

Publiek

Bij de omschrijving van een einddoel geeft men aan voor wie een bepaalde tekst bedoeld is. Het publiek is mede een parameter voor de complexiteit van een taaltaak: naar gelang de taalgebruiker bijvoorbeeld iets opschrijft voor bekenden of onbekenden zijn de eisen van correctheid, vorm enzovoort verschillend. Men onderscheidt drie

typen publiek: de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende taalgebruiker. Een bekende taalgebruiker is een persoon met wie men geregeld communiceert, bijvoorbeeld een familielid, een vriend, de juf van je kind of een collega op het werk. Een onbekende taalgebruiker is een persoon die men niet of nauwelijks kent, bijvoorbeeld de loketbediende in het station of de ambtenaar van het gemeentehuis.

Kader 2 *Begripsomschrijvingen*.

Doelomschrijvingen

Het volgende is slechts een deel van een spreekdoel uit het opleidingsprofiel.

De cursist kan in een gesprekssituatie met bekenden (publiek) op kopiërend niveau (verwerkingsniveau) informatie geven (taaltaak) door te reageren op herkenbare vragen om informatie (tekst en tekstkenmerken). (Zie kader z voor een omschrijving van de begrippen)

Op soortgelijke wijze worden andere taaltaken geformuleerd in relatie tot type tekst en tekstkenmerken, zoals:

- op een mededeling, een uitnodiging reageren (taaltaak) (informatieve teksten (tekst);
- informeren naar een beleving, probleem (taaltaak) door eenvoudige en gestandaardiseerde vragen te stellen (informatieve teksten (tekst);
- een afspraak maken en afzeggen (taaltaak) (informatieve teksten (tekst);
- een eenvoudige instructie formuleren (taaltaak) (prescriptieve teksten (tekst).

De te produceren teksten vertonen volgende *tekstkenmerken*:

- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhouden;
- ze zijn ultrakort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een zeer laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten.

De cursist kan desgewenst daarbij de *ondersteunende kennis* gebruiken die nodig is om de spreektaak uit te voeren:

- woordenschat, grammatica;
- uitspraak en intonatie;
- de socioculturele aspecten: sociale conventies en gebruiken.

Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist desgewenst de volgende (cognitieve en metacognitieve) *leerstrategieën* toepassen:

- informatie verzamelen en ordenen;
- een beroep doen op het eerder geleerde.

Bij de voorbereiding en de uitvoering

van de spreektaak kan de cursist desgewenst de volgende *communicatiestrategieën* aanwenden:

- gebruik maken van niet-verbaal gedrag (mimiek, gebaren, geluid);
- compenserende strategieën gebruiken (onder meer vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).

De cursist geeft bij de uitvoering van de spreektaak blijk van de volgende *attitudes*:

- spreekdurf;
- doorzettingsvermogen.

En als sleutelcompetenties worden genoemd:

- kunnen omgaan met numerieke gegevens;
- kunnen samenwerken;
- eigen leren en presteren kunnen verbeteren.

(Zie kader 1 voor een omschrijving van kennis en strategieën)

De concrete lesdoelen zouden dan de volgende kunnen zijn:

- kan een medecursist/de lesgever vragen stellen naar geboorteplaats, geboortedatum, leeftijd, burgerlijke staat;
- kan bij de inschrijving van het kind op school informatie geven over gewenste maaltijden, voor- en naschoolse opvang, busdienst, schoolmateriaal...;
- kan een eenvoudige klacht aan de huisbaas verwoorden, zoals het niet keurig onderhouden van de woning, het niet uitvoeren van herstellingen, het stijgen van de huurprijs...;
- kan een afspraak maken met een dokter, tandarts... en deze afspraak afzeggen;
- kan aan een collega/meerdere hulp vragen als iets niet duidelijk is met standaardzinnen zoals ‘Wat is dat? Kun je dat herhalen? Kun je me helpen? Hoe moet dat?’.

Verwerkingswijze

De verwerkingswijze is de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen tekst beheerst. De verwerkingswijzen zijn gesitueerd op een continuüm gaande van eenvoudig naar complex.

- De *kopiërende wijze* (KW) is het laagste verwerkingsniveau. De taalgebruiker beperkt zich tot het letterlijk nazeggen of overschrijven van een tekst. Dit niveau zal voorkomen in de fase van de alfabetisering.
- De *beschrijvende wijze* (BW) houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals ze wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich bij hem heeft aangediend. In de informatie wordt geen transformatie aangebracht.
- De *structurerende wijze* (SW) houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naar gelang zijn luister- of leesdoel

selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in verkorte vorm weer. Naar gelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeven.
• In de *evaluerende wijze* (EW) confronteert de taalgebruiker de aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen kennis van de wereld. Zo formuleert hij een standpunt dat hij met argumenten onderbouwt of vormt hij zich een gefundeerde mening over een aangeboden tekst. Dit verwerkingsniveau komt niet in de opleiding voor.

Tekstkenmerken

De teksten die de taalgebruiker aangeboden krijgt of zelf produceert vertonen intrinsieke kenmerken. De tekstkenmerken gaan over inhoudelijke kenmerken (de onderwerpen), formele kenmerken (tekstsamenhang, zinsstructuur), taalgebruik (woordenschat) en vormgeving (visuele ondersteuning en layout).

Context

Elke taaltaak is ingebed in een concrete taalgebruikssituatie, met andere woorden: in een context. De cursist heeft op het basisniveau op de eerste plaats behoefte aan een brede waaier van relevante contexten die inspelen op wat de taalgebruiker nodig heeft. Ook contexten afgeleid van individuele behoeften van de cursisten krijgen hun plaats. Voorbeelden van contexten waarbinnen de doelen geconcretiseerd kunnen worden, zijn: de les/klas, bank, post, dokter, ziekenhuis, school van de kinderen, VDAB (arbeidskantoor), winkels, sportvereniging, enzovoort.

Eindnoten:

1 Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment, http://www.coe.int/T/E/Cultural Cooperation/education/Languages/
2 Bohnenn, E. e.a. (2004), Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge Prioriteit voor beleid, Nederlandse Taalunie, Den Haag.

Werk in uitvoering

Leervragen van cursisten en de modulaire structuur... niet te rijmen?

Katrien Janssens/centrum basiseducatie Zuiderkempen (Vlaanderen)

> Sinds in Vlaanderen het opleidingsprofiel Alfabetisering (zie de tekst van Inge Schuurmans elders in dit nummer) is ingevoerd, inclusief de modulaire structuur, zijn docenten aan de slag gegaan met het plannen van modules en cursussen. Maar hoe moet dat nu met de leervragen van cursisten? Is dat wel te rijmen met de modulaire structuur? Katrien Janssens, docente alfabetisering in Vlaanderen, denkt van wel.

We zijn allemaal, sinds de bekendmaking van het opleidingsprofiel Alfa, hard begonnen te werken aan moduleplannen, cursusplannen en cursuspakketten. We hadden immers het gevoel dat dat zo hoorde, of het gaf ons tenminste het veilige gevoel ‘in orde’ te zijn. Velen komen echter meer en meer terug van die manier van werken vanuit de moduledoelen. Begeleiders vragen zich af of dat wel de goede manier is, sommige collega's hebben heimwee naar de tijd dat ze nog gewoon vanuit de leervragen van cursisten konden werken in plaats van vanuit een doelenkader. Maar die twee, de leervragen van cursisten en de modulaire structuur, moeten toch te rijmen zijn?

Het kan anders: een experiment

In het Centrum Basiseducatie Zuiderkempen experimenteren de begeleiders in de gevorderde alfagroepen (vanaf module 03 voor de mondelinge modules en module 07 voor de schriftelijke modules) met een erg flexibel cursusplan. Dit cursusplan bevat bij de start alleen een opsomming van de doelen[1] waaraan gewerkt moet worden.

De begeleider peilt op verschillende manieren de leervragen van cursisten. Er zijn bijvoorbeeld halfjaarlijks individuele gesprekken, waarin de begeleider met de cursist diens voortgang bespreekt. Er zijn schriftelijke bevragingen, waar de cursist uit een opsomming van taalhandelingen (die aansluiten bij een doel) aanduidt wat hij al

	Dit kan ik:	Dit wil ik leren:	Dit vind ik niet belangrijk:
• Tegen de huisbaas zeggen dat er iets kapot is.	o	o	o
• Tegen de lerares zeggen dat mijn kindje niet goed kan volgen in de klas.	o	o	o
• Tegen mijn ploegbaas zeggen dat er iets kapot is.	o	o	o

Kader 1 *Leervragen aangeven*.

	les 1 14-09	les 2 16-09	les 3 21-09	les 4 23-08
spreken: op beschrijvend niveau een uitnodiging formuleren	x	x	x	
spreken: op beschrijvend niveau op een uitnodiging reageren				
luisteren: op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in een informatieve tekst		x		
luisteren: op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in een beleving				

Kader 2 *Registratieformulier*.

kan, wat hij nog wil leren en wat hij niet belangrijk vindt. In kader 1 staat een voorbeeld van een schriftelijke bevraging binnen het doel ‘een probleem formuleren’.

Maar het belangrijkste is de informele weg: de openheid die een cursist voelt in het dagelijkse werken in de klas om met leervragen te komen, om moeilijke brieven mee te brengen, om onzekerheden uit te spreken. De lesgever kan expliciet vragen stellen, maar ook een vertelrondje bij het begin van de les, over het voorbije weekend bijvoorbeeld, kan ervoor zorgen dat er leervragen naar voren gebracht worden.

Herrie

Een voorbeeld: op een zekere ochtend vertelt Fatiha dat ze slecht geslapen heeft omdat haar buurjongen de hele nacht muziek heeft gespeeld. De begeleider gaat hierop in, bespreekt het probleem in de groep en stelt voor om een rollenspel te doen waarin Fatiha kan oefenen wat ze tegen haar buurjongen zal zeggen. De cursisten oefenen deze situatie: Fatiha speelt zichzelf, andere cursisten nemen haar rol over. De cursisten vergelijken de verschillende manieren van aanpakken, de begeleider draagt nieuwe woordenschat aan, stuurt formuleringen bij en wijst op belangrijke geplogenheden zoals het gebruik van formele tegenover informele taal, van lichaamstaal enzovoort.

De volgende lessen trekt de begeleider het probleem open naar klachten in andere contexten, om zo te komen tot een ruime invulling van het doel.

De doelen waaraan in deze situatie gewerkt wordt, zijn een klacht formuleren en het globale onderwerp bepalen in een klacht. Daarbij kunnen ook een heleboel attitudes, sleutelcompetenties en ondersteunende elementen geïntegreerd worden.

Na de les duidt de begeleider in het cursusplan aan, aan welke doelen gewerkt is en op welke datum (zie kader 2). Zo behoudt hij een overzicht van aan welke doelen er gewerkt is en hoe vaak, en aan welke doelen nog niet of te weinig gewerkt is. Het cursusplan dat bij de start alleen een opsomming van doelen bevatte, wordt dus in de loop van de module uitgewerkt, in plaats van vooraf.

Het hoeft geen betoog dat niet alle doelen uit de module zo spontaan door de cursisten aangedragen zullen worden. De begeleider zal in de loop van de module merken dat er doelen zijn waarvoor hij zelf materiaal zal moeten meebrengen, of waarvoor hij bij de cursisten misschien een bevraging moet doen, te vergelijken met de bevraging uit kader 1.

En de doelen dan?

Het is natuurlijk een zegen als een cursist komt aandraven met een leervraag die netjes past binnen de doelen van zijn module. De kans is echter veel groter dat er andere dingen uit de bus komen.

Sommige leervragen van cursisten zullen teruggrijpen naar doelen uit een vorige module. Die vragen zijn een geschenk uit de hemel om de kennis uit die module op te frissen. Wanneer Hamidou een moeilijke brief meebrengt, probeert de begeleider de nodige kennis en vaardigheden opnieuw op te roepen omtrent het doel 'informatie herkennen in informatieve teksten.' 'Weet je nog wat we gedaan hebben met de brief die Mariana eens meegebracht heeft?' De begeleider stimuleert de cursisten om zich bewust te worden van eerder verworven competenties, om elkaar te helpen. Zo wakkert hij hun zelfredzaamheid aan, hun eigenwaarde en hun probleemoplossend denkvermogen.

Andere concrete vragen zullen eerder aansluiten bij doelen uit een hogere

module die pas later op de agenda staat. Dit lijkt op het eerste oog misschien een complexere situatie. Maar ook hier zijn diverse mogelijkheden. De begeleider kan een standaardformulering aanbrengen waarmee de cursist minimaal uit de voeten kan. ‘Ik vind overwerken niet prettig.’ In de taal van het opleidingsprofiel wordt dat dan: op kopiërende wijze werken aan het doel 'een beleving formuleren. Of het kan een aanleiding zijn om met de groep na te denken over compenserende strategieen, zoals hulp zoeken, een telefoonnummer in een brief zoeken en telefoneren, verduidelijking vragen aan de gesprekspartner of bijvoorbeeld vragen of de gesprekspartner een andere taal zou kunnen spreken.

Uiteraard zal er uitdrukkelijk meer tijd besteed worden aan doelen die in de betreffende module voorkomen, maar waarom zou terugkijken of vooruitblikken niet kunnen?

Aandachtspunten

Een belangrijke voorwaarde bij deze manier van werken is dat de lesgever goed vertrouwd is met de doelen in de module. Ze moeten goed in de vingers zitten, de lesgever moet ze van buiten kennen en flexibel en snel verbanden zien tussen leervragen en doelen. Sterker nog, in feite moet de begeleider de grote lijnen van het volledige opleidingsprofiel in zijn hoofd hebben. Hij moet ook in staat zijn om zich flexibel op te stellen, om los te laten. Dit alles maakt uiteraard dat deze manier van werken beginnende lesgevers weinig houvast biedt. Ze is dan ook meer geschikt voor begeleiders met enige ervaring.

Een andere voorwaarde is dat de lesgever vertrouwd is met de cursisten. Teruggrijpen naar dingen uit vorige modules is bijvoorbeeld niet evident als die vorige module door een collega gegeven werd. Maar ook bij de cursisten onderling moet er een sfeer van vertrouwen en openheid zijn.

Oefeningen maken in een boek is anoniemer, veiliger ook, dan rollenspelen uitvoeren naar aanleiding van een situatie uit je eigen leven.

Men mag bovendien niet de fout maken te denken dat cursisten hun leervragen spontaan ter sprake zullen brengen in de klas. Cursisten moeten getraind worden om leervragen te herkennen in hun dagelijkse leven en om die mee te brengen naar de les. Daarbij mag men niet over het hoofd zien dat veel van onze cursisten naar de les komen met een welomlijnd verwachtingspatroon: de leraar moet maar zeggen wat wij moeten leren. Het vraagt dan dikwijls een grote inspanning om zelf verantwoordelijkheid te nemen in het leerproces.

Wanneer men kiest om 100% voor deze aanpak te gaan, kiest men niet voor de gemakkelijkste weg. Er is weliswaar relatief weinig voorbereidingstijd: je kunt immers de concrete vragen van je cursisten niet voorspellen. De voorbereiding beperkt zich dan ook tot bevragingen opzetten bij de doelen waar cursisten spontaan geen leervragen over hebben. En tot het scheppen van de randvoorwaarden die hierboven omschreven zijn.

Dat wordt echter volledig gecompenseerd door een grote hoeveelheid ‘nabereidingswerk’: verwerkingsoefeningen maken of mogelijkheden zoeken om het geleerde open te trekken naar andere contexten. Zorg er echter voor om

bijvoorbeeld de verwerkingsoefeningen heel algemeen te maken, zodat ze in elke situatie bruikbaar zijn. Maak of zoek geen oefening alleen over klachten over geluidsoverlast, want dan kun je elk jaar opnieuw andere oefeningen gaan maken. Gebruik de leervraag van de cursist als aanleiding, niet als beperking!

Maar het loont de moeite

Een ding is wel duidelijk: de eerste winnaars bij deze aanpak zijn de cursisten. Ze voelen dat hun leervragen ernstig genomen worden, er is een rechtstreekse link tussen hun dagelijkse leven en de les. Wat ze vandaag leren, kunnen ze morgen gebruiken - letterlijk. Dit heeft natuurlijk zijn weerslag op de begeleider: gelukkige cursisten, gelukkige lesgever. Maar meer nog: de begeleider voelt zich niet langer vastgeketend aan een cursusplan. Hij benadert het opleidingsprofiel en het cursusplan meer als een structurerend element dan als een keurslijf. Meer als een houvast dan als een beperking.

En bovendien werd bij de monitoring van het Centrum Basiseducatie Zuiderkempen in maart 2006 deze benadering met enthousiasme onthaald door de Inspectie Volwassenenonderwijs. Waarop wachten we nog?

Eindnoten:

1 In dit cursusplan is er uitgegaan van het werk van de vakgroep alfa van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (2004-2005). Het opleidingsprotiel spreekt bijvoorbeeld over doelen op structurerende wijze in module 08. Om daartoe te komen, moet er al vroeger dan module 08 gewerkt worden aan dat doel, eerst op kopiërende, daarna beschrijvende wijze. De vakgroep stelde voor het traject NT2 Alfa R1 - 1.1 moduleplannen voor waarin die opbouw van doelen uitgewerkt is.

Kaders

Extra mogelijkheden voor inburgeringsplichtige analfabeten binnen de WEB
Danielle Boon/undp-medewerker Oost-Timor

In het vorige nummer van *Alfanieuws* (nr. 3, 9e jaargang, september 2006) stond een interview van Heleen van der Meijden met Henk Snoeken, plaatsvervangend directeur van het Project Modernisering Inburgering. Dat interview ging over het inburgeringsexamen en andere zaken die samenhangen met de nieuwe Wet Inburgering. Danielle Boon gaat verder door op dit onderwerp.

Aan het eind van dit interview kwam ter sprake dat er binnen de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) nieuwe mogelijkheden komen voor inburgeringsplichtige analfabeten. Snoeken legde uit dat vanuit de WEB-middelen straks ook cursussen voor inburgeringsplichtige analfabeten betaald kunnen worden. Tot op heden was de afspraak met het ministerie van OCW dat uit de educatiemiddelen geen cursussen betaald mochten worden voor mensen die onder de Wet Inburgering vallen, maar dit is dus nu voor analfabeten veranderd. De WEB is opengesteld voor alfabetisering van inburgeringsplichtigen.

Deze wijziging biedt gemeenten de mogelijkheid inburgeringsplichtige analfabeten een alfabetiseringstraject te laten volgen binnen de in de WEB geformuleerde bestedingsverplichtingen, voorafgaand aan of in combinatie met een inburgeringstraject. Zo krijgen de gemeenten meer ruimte om eigen afwegingen binnen de Wet Inburgering te maken en daarbij deze WEB-gelden in te zetten.

De wijziging kwam tot stand door een amendement van de leden Sterk, Lambrechts en Dijsselbloem (27-6-2006, nr. 30308-84). Op 7 juli 2006 werd de Wet Inburgering door de Tweede Kamer behandeld en aangenomen. De aanwezige leden van de fracties van de SP, GroenLinks, PvdA, D66, het CDA, de ChristenUnie, de SGP, de LPF en de Groep Nawijn stemden voor het amendement over het inzetten van WEB-middelen ook voor analfabete inburgeringsplichtigen, zodat dit amendement werd aangenomen.

Inmiddels - dat wil zeggen: op het moment van het schrijven van dit artikel op 24 oktober 2006 - ligt het aangepaste wetsvoorstel voor aan de Eerste Kamer. De tekst van de meest recente versie van het wetsvoorstel is te vinden op www.inburgering.net van het Project Modernisering Inburgering. Klik links op ‘nieuw inburgeringsstelsel’ en vervolgens (weer links) op ‘wetsvoorstel’. In artikel 62 van (deze versie van) het wetsvoorstel, zie pagina 21, wordt in detail beschreven hoe de WEB gewijzigd wordt als gevolg van de toekomstige invoering van de nieuwe Wet Inburgering.

Discussie in het vak

Obstakels in het NT2-leerproces - Reacties
Ineke van de Craats, Danielle Boon en Catharina Geelen*

> In *Alfanieuws* van mei van dit jaar (nummer 2, 2006) beschreef Ineke van de Craats het gebrek aan vorderingen van een van de deelneemsters aan haar onderzoek naar stagnaties: Gülisar. Ondanks een communicatieve leergang, buitenschoolse opdrachten en de noodzaak zelf alles alleen te moeten regelen, maakte Gülisar geen of bijna geen vorderingen. Het artikel eindigde met de vraag: wat zou helpen? Op die vraag kwamen verscheidene reacties binnen.

Danielle Boon (zij schreef in nummer 2, 2006 over alfabetisering op Oost-Timor):
Hoewel het artikel over de stagnaties van Gülisar niet over alfabetiseren ging, begreep ik dat het artikel ook consequenties heeft voor de praktijk van alfabetisering in een tweede taal.

Bijvoorbeeld in Oost-Timor: leren lezen en schrijven gaat daar in het Tetum of het Portugees, beide talen zijn voor veel mensen niet hun eerste taal. Om te kunnen leren lezen en schrijven in die tweede taal zullen ze deze dus eerst ook mondeling enigszins moeten beheersen. En hoe succesvol ze daarin zijn wordt dus mede bepaald door de structuur van hun eerste taal, de mate waarin die verschilt van de tweede taal, en de mate waarin de leerders die T1-structuur los kunnen laten, begrijp ik onder meer uit het artikel.

Ineke:
Ja, dat klopt allemaal en ook dat de ene leerder daar meer moeite mee heeft dan de ander.

Danielle:
Ik heb zitten doordenken over de vraag aan het einde: ‘Wat zou helpen?’ In mijn werk zie ik docenten vaak hun eerste taal gebruiken om vergelijkingen met de doeltaal te maken. Zo kunnen ze verschillen tussen beide talen aan hun leerders (met dezelfde eerste taal) uitleggen. Ik denk dat het misschien zou kunnen helpen om de verschillen tussen de structuur van Gülisars eigen taal en die van het Nederlands voor haar explicieter en daardoor meer inzichtelijk te maken. Dit zonder moeilijke termen als ‘koppelwerkwoord’ of ‘voorzetsel’ te gebruiken, maar door eenvoudige zinnen in eerste en tweede taal te vergelijken: ‘Kijk, in jouw taal zet je “op” achter “tafel” en in het Nederlands ervoor.’

Dit expliciet maken zou volgens mij het best gaan met behulp van iemand die de uitleg geeft in Gülisars taal. Daarna zou het misschien nuttig zijn Gülisar bepaalde combinaties van woorden (frequente Nederlandse zinsconstructies die voor haar onlogisch zijn, gezien vanuit de T1-structuur) te laten inoefenen, bijvoorbeeld door middel van taalriedels.

Ineke:
Dus voor de voorzetsels zoiets als:

De koekjes op de tafel.
De koekjes in mijn mond.
En kruimels op de grond.
En voor de bezitsconstructies:
De moeder van mijn vader is mijn oma.
Die oma is van mij.
Maar opa is van oma.
En hij is ook van mij.

Danielle:

Het lijkt me dan wel van belang eerst (of daarna) samen met haar de betekenis en de grammaticale structuur van die zinnen te analyseren (ook hier weer zonder grammaticale termen te gebruiken). Ik zou dan zinnen kiezen met woordcombinaties die in de dagelijkse spreektaal veel voorkomen, zodat Gülisar ze ook in het authentieke

taalaanbod terughoort en leert herkennen. Dit allemaal vanuit het idee dat een leerder het eerst moet zien, dan snappen en vervolgens het nog een automatisme moet laten worden ook.

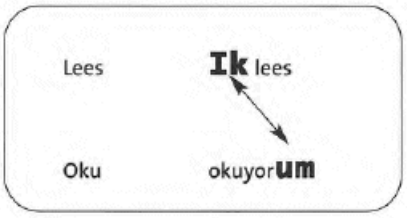
Er kwam ook een brief binnen van Catharina Geelen, een Turkssprekende docent uit Bussum. Haar mening verschilt niet zoveel van die van Danielle.

Catharina Geelen:

Jarenlang heb ik lesgegeven aan Turkse vrouwengroepen. Omdat ik zelf Turks beheers, heb ik een methodiek ontwikkeld om NT2 te geven met instructie in het Turks. In grote lijnen komt het erop neer dat ik systematisch korte hoofdzinnen aanbied. Ik begon met TPR: loop, stop, draai om, loop, ga zitten, pak, geef. Ik werkte volgens die methode, dus liet alle opdrachten ook uitvoeren. Ik gaf cursisten daarna een werkblad met vertaling, waarbij zij met een gele markeerstift de werkwoorden zowel in het Nederlands als in het Turks moesten markeren. Hier oefende ik op door, bijvoorbeeld *Geef de pen* en *Ga op de tafel zitten*, ook weer met de stift te markeren op het werkblad.

Daarna introduceerde ik *ik*. Dus de geleerde zinnen, in bekende en nieuwe combinaties, zei ik en voerde ze zelf uit en dus stond ik op en zei: *ik sta op - ik loop naar het bord - ik schrijf op het bord - ik schrijf mijn naam - Catharina - ik lees mijn naam* enzovoort.

Daarna kregen de cursisten een werkblad met bovenstaande zinnen plus de vertaling waarbij *lees* geel en *ik* oranje gemarkeerd wordt. Je ziet dat dan in Turkse zinnen het laatste woord het werkwoord is waarvan de uitgang *-um* oranje is. De les daarop introduceerde ik dan *je/jij* enzovoort (zie kader).



Voor deze werkwijze heb ik gekozen omdat veel laagopgeleide Turkse cursisten niet mee kunnen in reguliere groepen en niet thuishoren in alfagroepen. Praten over ‘het onderwerp’ en ‘het werkwoord/gezegde’ is voor veel cursisten te hoog gegrepen. Ik kan de grammatica met de bijbehorende termen in het Turks uitleggen maar dat hielp een aantal cursisten niet in de praktijk. Dat komt ook omdat cursisten in hun moedertaal communiceren, dat wil zeggen dat ze op de betekenis gericht zijn en niet op de vorm. Mijn doel was niet alsnog de grammatica bij te brengen, maar de basisstructuur van het Nederlands te leren zodat cursisten een kapstok kregen waaraan ze nieuwe taal konden koppelen.

Ineke:

De voorbeelden die Danielle gaf, zijn uitgewerkt door Catharina, zonder dat ze het van elkaar wisten. En kennelijk heeft Catharina's aanpak succes. Het idee hierachter is dat het sneller gaat om iemand te laten zien waar Nederlands en Turks verschillen dan iemand jarenlang in het ongewisse te laten voordat men er al dan niet zelf achter

komt. Nu is het niet zo dat Turkse cursisten dan helemaal geen fouten meer maken, maar in ieder geval weten ze waar ze op moeten letten.

Catharina:

Omdat ik al jaren geen les meer geef aan Turkse cursisten, maar incidenteel om hulp wordt gevraagd bij 'hopeloze gevallen' waarbij ik niet de mogelijkheid heb deze cursisten individueel te begeleiden, heb ik het ontwikkelde materiaal gebundeld en in twee delen ondergebracht. Het materiaal heb ik vanaf 1990 gemaakt toen ik nog geen computer had. Met de opdrachten en lesbladen met grammatica vulde ik een deel van de les, de rest van de les werkte ik uit *Breekijzer* deel 1.

Na een jaar konden cursisten dan met succes doorstromen naar een reguliere *IJsbreker*groep. Ook cursisten zoals

Gülisar zaten in deze groep. Het zou natuurlijk zo kunnen zijn dat de problemematische situatie waarin Gülisar Nederlands moet leren er tevens de oorzaak van zijn dat ze moeilijk leert.

De methodiek die ik ontwikkeld heb, werkte het beste bij studievaardige cursisten, zij leerden het meest. Moeilijk lerende cursisten begrepen in ieder geval meer. Omdat ze gemotiveerd waren, regelmatig kwamen en de lesstof begrepen werd in ieder geval een basis gelegd.

Ineke:

De grammaticale onderwerpen waaraan Catharina vergelijkenderwijs aandacht besteedt, blijken precies de onderwerpen te zijn waar Gülisar (en zeer vele andere laagopgeleide Turkse leerders) problemen mee had. Op het omslag van Catharina's deeltje 1 staan de onderwerpen: zinsbouw, persoonsvorm, het werkwoord zijn, inversie bij vragen, vraagwoorden, getallen, bezittelijke voornaamwoorden, voorzetsels en in deeltje 2 staan: ontkenning met niet, persoonsvorm meervoud, hebben, en geen. Wat ik mis, is nog de bezitsconstructie met *van* en de verplichte aanwezigheid van het onderwerp, hoewel dat al een beetje naar voren komt in het voorbeeld in het kader.

Er is maar een ding dat ik minder gelukkig vind, en dat zijn dat de TPR-oefeningen voorafgaan aan de zinnen met *ik*. Voor Turken en voor alle leerders die een moedertaal hebben waarin je het onderwerp mag weglaten, zou ik altijd beginnen met aan te bieden wat het meest algemeen is in het Nederlands en dat zijn zinnen met een onderwerp. Zinnen zonder onderwerp zijn uitzonderingen die Turken (en anderen) op het dwaalspoor kunnen zetten van de onderwerploze zinnen die meestal een gebiedende wijs uitdrukken. Ik zou dus de TPR-oefeningen niet beginnen met de gebiedende wijs, maar met de *ik*-zinnen.

Catharina:

De aanleiding dat ik het principe van vergelijken opnieuw verwoord, is dat bestaande NT2-materialen een communicatieve invalshoek hebben, waarbij Turkse cursisten snel het overzicht verliezen. Met als gevolg dat ze wel woorden oppikken maar geen ‘kapstok’ hebben om deze woorden in hun verband te kunnen begrijpen of toe te passen. Gülisar is wat dat betreft zeker geen uitzondering. Helaas zitten veel Turkse cursisten in lesgroepen onder hun niveau of haken gefrustreerd af. Ook bij Chinese cursisten heb ik extra moeite met het begrijpen en toepassen van het Nederlands waargenomen. Zij zouden ook baat kunnen hebben bij extra aandacht voor zinsbouw, extra oefening en herhaling.

Problemen bij de taalverwerving worden door collega's vaak toegeschreven aan onvoldoende motivatie, of aan het feit dat cursisten ‘taalzwak’ zijn. Mijn verantwoording van de cursus voor Turkse vrouwen aan het management werd met de nodige reserves ontvangen. In het NT2-veld wordt wel gezegd: ‘taal leren is woorden leren’ en ‘iedereen heeft de aangeboren mogelijkheid om taal te leren’. Invloeden van moedertaal op tweedetaalverwerving zijn niet bespreekbaar als dat tot een aangepaste methodiek dan wel aparte groepen zou leiden. Mogelijk was ik te vroeg, op de verkeerde plaats, bij de verkeerde persoon, nog te onervaren, of zoiets.

Ineke:

Ja, er verandert toch iets. Zeker als je ziet dat nu het project Coach Taalverwerving (zie het artikel elders in dit blad) dit jaar de alfabetiseringsprijs heeft gekregen juist omdat de kennis van eigen taal en cultuur wordt ingezet bij de begeleiding van allochtone vrouwen.

Eindnoten:

* *Danielle Boon* adviseert als UNDP-medewerker de minister van Onderwijs van Oost-Timor op het terrein van volwassenenalfabetisering.
Catharina Geelen geeft les in NT2-alfabetiseringsgroepen in Hilversum en Weesp (ROC van Amsterdam). *Ineke van de Craats* doet onderzoek naar tweedetaalverwerving van laagopgeleide Jeerders aan de Radboud Universiteit Nijmegen en publiceert regelmatig over de invloed van de moedertaal op het proces van tweedetaalverwerving.

Signalementen

NT2 Profieltoets Alfabetisering 2006 en 2008!

Versie 2006

De NT2 Profieltoets Alfabetisering is sinds oktober 2006 in een vernieuwde versie beschikbaar. In deze nieuwe versie zijn de onderdelen Lezen, Schrijven, Luisteren en Gespreksvaardigheid gereviseerd. Dat betekent dat een deel van de opgaven is vervangen.

Versie 2008

De ontwikkeling blijft doorgaan: binnenkort gaan we van start met de ontwikkeling van de volgende versie van de NT2 Profieltoets Alfabetisering. In deze versie worden de onderdelen Gespreksvaardigheid, Lezen en Schrijven gereviseerd. Hiervoor hebben we de medewerking nodig van cursisten die in staat zijn om zowel de toets lezen als de toets Schrijven te maken. De moeilijkheid van de opgaven bevindt zich voor Lezen en Schrijven op NT2-niveau 1 en lager. Het kan gaan om:

- Analfabeten aan het einde van het alfabetiseringstraject (na ongeveer 500 uur les).
- Andersalfabeten aan het einde van het alfabetiseringstraject.
- *Breekijzer-cursisten* (ex-analfabeten of reguliere NT2-cursisten)

Belangrijk voor de selectie van de groepen is dat de cursisten in staat zijn de toetsen te maken (vergelijkbaar met het niveau van de huidige versies van de toetsen).

U kunt uw groep(en) zelf al opgeven door een mail te sturen naar ikoerhuis@bureau-ice.nl

Doelgroep

De NT2 Profieltoets Alfabetisering kan zowel bij inburgeraars als bij oudkomers ingezet worden.

Binnenkort verschijnt:

Leeswijzer Alfa NT2 Vlaanderen-Nederland Den Haag: Nederlandse Taalunie

Het bleek al vaker in discussies tussen alfadocenten in Vlaanderen en Nederland: ze begrijpen elkaar niet altijd. Wat bedoelen Nederlanders als ze het hebben over Alfa C of over de profieltoets Alfabetisering? Wat bedoelen Vlamingen als ze praten over VOCB, over Richtgraad 1.1, module 5 of herstructurerende vaardigheden? In het

kader van samenwerkingsprojecten maatwerk Laaggeletterdheid in Vlaanderen en Nederland van de Nederlandse Taalunie ontstond het idee om voor Alfabetisering NT2 een leeswijzer te maken. Daarmee kunnen docenten en beleidsmakers in Vlaanderen en Nederland geïnformeerd worden over regelgevingen, instituties, referentiekaders en specifieke termen die aan beide zijden van de grens bestaan en gebruikt worden.

De bedoeling is dat het een gebruiksaanwijzing wordt over Alfabetisering NT2 in Vlaanderen en Nederland ten behoeve van toekomstige samenwerkingsprojecten rond alfabetisering.

Die Leeswijzer wordt nu ontwikkeld door Hilde Vanderheyden en Lieve van Hoeteghem uit Vlaanderen en Jeanne Kurvers en Willemijn Stockmann uit Nederland. De Leeswijzer wordt binnenkort voor gebruikers ter beschikking gesteld via de site van de Nederlandse Taalunie.

Gevonden voorwerpen

Inge Schuurmans/Karel de Grote hogeschool, Antwerpen
We heten allemaal Inge

De laatste tijd kom ik vaak in ANT2-lessen. De meeste lessen die ik bijwoon, zijn voor de cursisten hun eerste contact met naar school gaan en Nederlands spreken. Er wordt dus veel aandacht besteed aan ‘kennismaking’. Iedereen weet hoe moeilijk dit is, want ‘ik’ ben ‘ik’ maar ‘ik’ ben ook ‘jij.’ Dit deed me terugdenken aan een van mijn eerste ervaringen met alfacursisten. Ik stelde mij voor aan alle cursisten ‘Dag, ik ben Inge’. Vervolgens deed ik er nog een schepje bovenop en voegde eraan toe ‘En wie ben jij?’. De eerste cursiste antwoordde ‘Inge’. De rest volgde haar en gaven allemaal vriendelijk lachend als antwoord ‘Inge’ op de vraag ‘Ik ben Inge, en wie ben jij?’. Ik raakte een beetje in paniek (ik was hier dus totaal ongeschikt voor) en zei hen dat *ik* Inge heette en niet zij allemaal. Ik ging natuurlijk volledig voorbij aan het feit dat cursisten, zeker in het begin, de neiging hebben om alles na te zeggen wat jij zegt. Toen ik doorhad dat ik *zelf* eerst hun namen moest noemen ‘Dag Fatima, ik ben Inge’, ging het uiteraard veel beter.